



مجلة الطفولة العربية

مجلة فصلية تصدرها

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

موقع المجلة الإلكتروني

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

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

<http://www.shamaa.org>

تتوفر نصوص البحوث كاملة لدى

EBSCO Publishing

Arab World Research Source

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

كما تتوفر ملخصات البحوث لدى

Edu. Search

قاعدة المعلومات التربوية . دار المنظومة

www.mandumah.com

تصدر بدعم مالي من



مؤسسة الكويت للتقدم العلمي

Kuwait Foundation for the Advancement of Sciences

قواعد النشر في مجلة الطفولة العربية

إن مجلة الطفولة العربية مجلة علمية محكمة في أبحاثها الميدانية، وتعتمد في تحكيم بحوثها على محكمين اثنين من الأساتذة المختصين على نحو سري، وفي حال تباين آراء المحكمين يحال البحث إلى محكم ثالث، وتقدم للقارئ المهتم بمجال الطفولة غرضاً معرفياً لكل ما يخص الطفولة من دراسات وبحوث وقرارات عامة يستفيد منها المختصون والمهتمون وتقبل للنشر باللغتين العربية والإنجليزية المواد الآتية:

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

قواعد عامة:

- يشترط فيما يقدم للنشر في المجلة من دراسات ميدانية أو نظرية أو تقارير ما يلي:
6. الجودة في الفكرة والأسلوب والمنهج، والتوثيق العلمي. والخلو من الأخطاء اللغوية والنحوية.
7. التعهد من الكاتب أن بحثه لم يسبق له أن نشر وأنه لن ينشره في أية مجلة أو كتاب قبل أن يبلغ برده المجلة وحكمها.
8. أن تكون الإسهامات مطبوعة بمعالج الكلمات Winword على ألا تزيد عدد صفحاتها عن (32) صفحة حجم A4 (8000 كلمة).
9. تنظيم طباعة البحث على أساس كتابة العناوين الرئيسية وسط السطر والعناوين الفرعية في الجانب اليمين في سطر مستقل (بنط غامق) والعناوين الثانوية في بداية الفقرة.
10. إرسال البحث إلكترونياً وملخصين له أحدهما باللغة العربية والآخر باللغة الإنجليزية بالإضافة إلى السيرة الذاتية المختصرة للباحث عند إرسال البحث لأول مرة على البريد الإلكتروني: info@jac-kw.org

قواعد خاصة:

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

أولاً- المنهجية:

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

(أ) في البحوث الكمية:

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

(ب) في البحوث النوعية:

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

(ج) في البحوث المختلطة:

- تتمتع المخطوطة بالشروط المطلوبة في النوعين الكمي والكيفي.

ثانياً - الأبحاث الميدانية والتجريبية:

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

قواعد النشر في مجلة الطفولة العربية

قواعد التوثيق:

أولاً - الأبحاث الميدانية والتجريبية:

1. عند الإشارة إلى المراجع في المتن يذكر الاسم الأخير (فقط) للمؤلف أو الباحث وسنة النشر بين قوسين مثل (القوسي، 1985) أو (Gardner, 1981)، وإذا كان عدد الباحثين من اثنين فأكثر يذكر الاسم الأخير للباحث الأول وآخرون مثل: (الدمرداش وآخرون، 1999)، أو (Skinner et al., 1965)، وعند الاقتباس يوضع النص المقتبس بين «قوسين صغيرين»، وتذكر أرقام الصفحات المقتبس منها، مثل: (أبو علام، 1990، ص43).

2. وجود قائمة المراجع في نهاية البحث يذكر فيها جميع المراجع التي أشير إليها في متن البحث وترتب ترتيباً هجائياً - دون ترقيم مسلسل - حسب الاسم الأخير للمؤلف أو الباحث وتأتي المراجع العربية أولاً ثم المراجع الأجنبية بعدها وتذكر بيانات كل مرجع على النحو الآتي:

أ. عندما يكون المرجع كتاباً:

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

ب. عندما يكون المرجع بحثاً في مجلة:

اسم الباحث (سنة النشر). عنوان البحث. اسم المجلة، المجلد، الصفحات: مثال: قطامي، نايفة (2002). تعليم التفكير للطفل الخليجي، مجلة الطفولة العربية، 12، 87-114.

ج. عندما يكون المرجع بحثاً أجنبياً (باللغة الإنجليزية)، فإنه يفضل أن يشير الباحث إلى D.O.I الخاص بالبحث، وذلك بالرجوع إلى الموقع التالي: www.doi.org، وأن تكون صورة البحث بعد التوثيق على نحو المثال التالي:

Lubis, R. (2018). The progress of student reading comprehension through word-less picture books. *Advances in Language and Literacy Studies*, 9(1), 48-52. <https://doi.org/10.7575/aialc.all.v.9n.1p.48>

ح. عندما يكون المرجع بحثاً في كتاب:

اسم الباحث (سنة النشر) عنوان البحث، اسم معد الكتاب، عنوان الكتاب، اسم البلد: الناشر، الصفحات التي يشغلها البحث.

3. الإشارة إلى الهوامش بأرقام متسلسلة في متن البحث ووضعها مرقمة على حسب التسلسل في أسفل الصفحة التي وردت بها مع مراعاة اختصار الهوامش إلى أقصى قدر ممكن، وتذكر المعلومات الخاصة بمصدر الهوامش في نهاية البحث قبل الجزء الخاص بالمصادر والمراجع.

قواعد النشر في مجلة الطفولة العربية

4. وضع الملاحق في نهاية البحث بعد قائمة المراجع.

ثانياً - الدراسات والمقالات العلمية النظرية:

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

ثالثاً - عرض الكتب الجديدة ومراجعتها:

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

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

رابعاً - التقارير العلمية عن الندوات والمؤتمرات المعنية بقضايا الطفولة:

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

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

مجلس أمناء مجلة الطفولة العربية

الرئيس	د. سعاد الصباح
نائب الرئيس	د. حسن الإبراهيم
	أ.د. فايزة الخرافي
	أ.د. محمد الرميحي
	د. فهد محمد الراشد
	د. عبداللطيف الحمد
	السيد: سعد علي الناهض
	السيد: محمد علي النقي
	د. عادل عيسى اليوسفي
	السيد: قتيبة يوسف الغانم

الهيئة الاستشارية

كلية الآداب والعلوم الإنسانية - فاس - المملكة المغربية	أ.د. الغالي أحرشاو
كلية الآداب - جامعة الكويت - دولة الكويت	د. عبدالله عمر العمر
مركز البحرين للدراسات والبحوث - مملكة البحرين	د. عبدالرحمن مصيقر
عضو بمجلس الشورى - مملكة البحرين	د. بهية الجشي
وكيل مساعد وزارة التربية (سابقاً) - دولة الكويت	الأستاذة سعاد الرفاعي

هيئة التحرير

رئيس هيئة التحرير	د. حسن الإبراهيم
مدير التحرير	أ.د. علي عاشور الجعفر
نائب مدير التحرير	أ.د. قاسم الصراف
	أ.د. بدر عمر العمر
	أ.د. محمد الرميحي
	د. عدنان شهاب الدين
	أ.د. فوزية عباس هادي
	د. بدر عثمان مال الله
	د. محمد رضا عبدالله جوهر

أعضاء مؤسسون انتقلوا إلى رحمة الله تعالى وهم:

د. أنور عبدالله النوري
أ.د. حامد عمار
أ.د. أسامة الخولي
أ.د. محمد جواد رضا
أ.د. رجاء أبو علام

محتويات العدد المائة

الصفحة

8	* افتتاحية العدد
	* البحوث والدراسات:
9	- مفاهيم الطفل الفلكية بين فطرية المسلّمات الراسخة ووساطة النقل الثقافي د. جلال العاطي ربي
38	- دور البرنامج المقترح القائم على استراتيجيات التعلّم النشط في إيصال المفاهيم الاقتصادية لتلاميذ الصفّ الرابع الأساسي - دراسة شبه تجريبية - د. فتون قطيني
68	- المظاهر النفسية لولع الأطفال بالمال وعلاقتها بالسلوك الاستهلاكي وأخلاقيات المال د. محمد قاسم عبد الله
	* كتاب العدد:
95	- وسائل الاتصال ودورها في العملية التربوية دراسة سوسيواتصالية في الوسط المدرسي عرض وتحليل: أ. سعيد بوعيطه
104	- لغة التليفزيون وأثارها على الطفل عرض وتحليل: أ. نادية بلكرش
	* المقالات:
115	- التفوق الدراسي وبعض المتغيرات المرتبطة به في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة د. يوسف محمد يوسف عيد
126	- نظرية الذكاءات المتعددة لغاردنر Gardner وبعض تطبيقاتها التربوية أ. عبد الله كسابي
143	* أنشطة وأخبار الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية:

افتتاحية العدد

يعد موضوع الطفولة بين المفاهيم الفلكية والثقافة الاقتصادية من المواضيع الجديدة التي تبحثها مجلة الطفولة العربية. وقد شهد هذا الجانب اهتماماً كبيراً من قبل أعضاء هيئة تحرير المجلة مما أدى إلى فتح ملف جديد لهذا الميدان الهام في حياة الطفولة العربية، الأمر الذي يفرض دراسة الواقع بجوانبه المختلفة وتسلط الضوء على أهم ما بحث في هذا المجال لكشف مستورة، ولتوجيه الباحثين والمهتمين بهذا الشأن لمتابعة الجديد والحرص على دراسة مختلف النظريات والاعتماد على الاحصائيات الدقيقة.

ومما لا شك فيه بأن القيمين على مجلة الطفولة العربية يسعون إلى تقديم أنواع متجددة من المجالات والمواضيع في مجال الطفولة، وهو الأمر الذي يدعو إلى التنوع في الطرح والتشعب في الموضوعات لإتاحة الفرصة لأكثر عدد من الباحثين والمهتمين والدارسين للإدلاء بدلوهم في مجال الإنجازات التنموية المتعلقة بالطفولة العربية.

لقد حاولنا في هذا العدد أن نقدم بعض المجالات الجديدة المتعلقة بالمفاهيم الفلكية والثقافة المالية والاقتصادية التي تختص بالطفولة لاتساع آفاق البحث والدراسة في شئون الطفولة وقضاياها المختلفة. ففي البحث الأول تثار فكرة تأثير مفاهيم الأطفال الفلكية بضرورة النقل الثقافي عبر الآباء والمدرسة ووسائل الإعلام.

وتهدف الدراسة الثانية إلى معرفة إكساب تلاميذ الصف الرابع الأساسي المفاهيم الاقتصادية من خلال ماورد في كتاب الدراسات الاجتماعية.

كما تهدف الدراسة الثالثة إلى كشف المظاهر النفسية لولع الأطفال بالمال من خلال دراسة السلوك الاستهلاكي المرتبط بالتعامل بالمال لدى أطفال مدارس مدينة حلب.

ونظراً لصعوبة الخوض في هذا المجال، فقد أتت الدراسات شحيحة ومتناثرة ومبعثرة ويغلب عليها صيغة العمومية والغموض وانطلاقاً من هذا المبدأ فقد نرى أنه لا بد من إيلاء مزيد من العناية والرعاية والاهتمام إلى مثل هذه الميادين البحثية لأهميتها وفائدتها في نشر الوعي والثقافة في كيفية اكساب الأطفال للمفاهيم الفكية والاقتصادية عند التعامل مع المناهج الدراسية.

والله ولي التوفيق

هيئة التحرير

البحوث والدراسات

مفاهيم الطفل الفلكية بين فطرية المسلّمات الراسخة
ووساطة النقل الثقافي

د. جلال العاطي ربي

أستاذ علم النفس المعرفي، كلية الآداب والعلوم الإنسانية ظهر المهرز

- جامعة سيدي محمد بن عبد الله - فاس - المملكة المغربية

Doi: 10.29343/ 1- 100 -1

الملخص:

انصب اهتمامنا في هذه الدراسة على التحقق من وجود مسلمتي التسطح والدعامة اللتين تكون بمقتضاهما الأرض مسطحة ومدعومة بواسطة شيء ما، أو إن كانت مفاهيم الأطفال الفلكية تتأثر أولاً وأخيراً بضرورة النقل الثقافي. اقتضى منا ذلك أن نستند على مقاربتين تنازعتا طوال عقود على هذا الإشكال وهما: مقارنة نظرية النماذج العقلية لفوزنيادو Vosniadou والمقاربة السوسيوثقافية التي تستند في جلّها على مقارنة المعارف المجزأة لديسيسا Disessa. يعدّ منظور النماذج العقلية الذي اقترحه فوزنيادو ومعاونوها أن الأطفال، وقبل أن يكتسبوا النموذج العلمي، يُكوّنون ما يشبه نظرية ساذجة للنماذج العقلية للأرض. وإذا كانت هذه النماذج تتسم أولاً بالاتساق والتماسك، ويتم بناؤها ثانياً تحت تأثير قيود التسطح والدعامة الحدسية، التي تدفع إلى الاعتقاد بأن سطح الأرض يمتد على شكل مستو ومنبسط، وأن كل الأشياء التي ليست لها دعامة تسقط، فهي تُعرّز ثالثاً ملاحظات الأطفال لبيئتهم المحلية، وتُستعمل رابعاً بكيفية نسقية ومنظمة. على عكس توقعات هذه المقاربة ونماذجها العقلية، تؤكد المقاربات السوسيوثقافية أن الأطفال لا يملكون قبل اكتساب النموذج العلمي مسلمات راسخة ولا نماذج عقلية ساذجة بخصوص الأرض. وقد أوضحت نتائج الدراسات المتشعبة بتلك المقاربات أن الأطفال الصغار يعرفون الكثير حول الأرض أكثر مما استنتج أصحاب نظرية النماذج العقلية، وأن هذه المعرفة مجزأة وليست بأي حال من الأحوال شبيهة بالنظرية. بعبارة أخرى، يمكن تبعاً لتلك النتائج اكتساب المفاهيم الفلكية انطلاقاً من الثقافة أساساً سواء كان مصدرها الآباء أو المدرسة أو وسائل الإعلام، ويفترض أن المعلومات العلمية تمرّ جزئياً إلى الأطفال ويتم تخزينها جزءاً فجزءاً وقطعة قطعة إلى أن تكتسب النظرية الثقافية بشكل كلي ومتناسك.

وقد كشفت الدراسة التي أنجزناها عن غياب أي قيود للتسطح والدعامة تؤثر على تفكير الأطفال حول الأرض، ولو باستعمال بروتوكول معدل عن استبيان الأسئلة المفتوحة لفوزنيادو. كما تبين أن نسبة كبيرة من الأطفال المغاربة تميل نحو تفضيل الأجوبة العلمية وذلك بدءاً من سن صغيرة، وقبل تلقي أي تعليم رسمي حول المفاهيم الفلكية.

المفاهيم المفتاحية: مسلمات التسطح - مسلمات الدعامة - نظرية النماذج العقلية - مقارنة المعارف المجزأة.

- المقاربات السوسيوثقافية - وساطة النقل الثقافي.

استلم البحث في يوليو 2023 وأجيز للنشر في أغسطس 2023

Do children's astronomical concepts arise from innate, entrenched presuppositions, or are they shaped through the mediation of cultural transfer?

Jalal EL ATI-RABBI

Department of Psychology, University of Sidi Mohamed Ben Abdellah, Fès, Morocco.

Abstract

This study aimed to investigate two distinct purposes: first to verify if the Earth is constrained by flat and support presuppositions; second to check if children's understanding of astronomical concepts is predominantly shaped by cultural influences. To address this, we drew upon two established frameworks - Vosniadou's theory of mental models and the sociocultural approaches, rooted in DiSessa's fragmented knowledge perspective - both of which have long debated these issues. The perspective proposed by Vosniadou and her colleagues suggests that children develop basic mental models of the Earth, which are coherent and influenced by intuitive presuppositions of flatness and support. These mental models (1) are consistent and coherent, and (2) are built under the influence of intuitive constraints of flatness and support, which lead to the belief that the Earth's surface extends in a flat form and that all objects that do not have a support fall. (3) These models reinforce children's observations of their local environment, and (4) they are used in a coordinated and regular manner. Contrary to earlier assumptions, sociocultural approaches propose that young children lack entrenched presuppositions or naive mental models of the Earth before adopting the scientific model. The study's findings challenge this perspective, revealing that young children possess more advanced Earth-related knowledge than previously believed, although this knowledge is fragmented and divergent from the scientific model. This result suggests that children acquire astronomical concepts primarily through cultural sources like parents, schools, and media, gradually forming a comprehensive and coherent understanding.

Our results indicate that the constraints of flatness and support do not significantly influence children's Earth-related thinking, as observed through an adapted version of Vosniadou's open questionnaires. Furthermore, we discovered that many Moroccan children tend to scientific explanations from an early age, even before receiving formal instruction on astronomical concepts.

Keywords: flatness presupposition; support presupposition; mental models theory; fragmented knowledge approach; sociocultural approaches; cultural transfer mediation.

المقدمة:

لطالما افتتن الإنسان بالسماء بما تتزين به من نجوم وكواكب وأقمار رصدها بالعين المجردة منذ حضارات موعلة في التاريخ كالحضارة السومرية والبابلية والمصرية، وليستمر الاهتمام ذاته في حضارة الإغريق إلى عصر النهضة في القرن السادس عشر الذي شهد أولى الثورات المعرفية في بعدها الكوبرنيكي، لتتوالى بعدها الثورات في علم الفلك الذي لا يزال يجتذب فضول الإنسان لأنه العلم الأقدم والعلم الذي يمكن أن يجيب عن الأسئلة المصيرية التي طرحتها البشرية ولا تزال حول أصل العالم والإنسان ومصيره. ولم يُستثنَ حتى الأطفال من تأثير هالة السحر هاته التي يسلطها هذا العلم الذي لم يسلم هؤلاء من سطوته. لكأن سبَرَ العوالم العليا واستكشافها فطرةً مغروسةً في الإنسان ورثها مع تكوّن النوع.

لقد سحرَ الفضاء الخارجي الأطفال كما أذهل الراشدين، وشحذ خيالهم، وولّد لديهم أسئلة حول الظواهر الفلكية التي يرصدونها كل يوم وكل ليلة (Kallery, 2000). فالأطفال في محاولة تأويلهم لهذه الظواهر وتحديد أسبابها عادة ما يطورون أفكارهم ومفاهيمهم الخاصة عن تلك الظواهر. فهذه التأويلات غالباً ما تتحول من مستوى بدائي حدسي يتصرف فيه الأطفال مثل علماء العصور الوسطى إلى مستوى علمي خبير شبيه بالثورة المعرفية في تاريخ الفلك قبل أن يكتسبوا ناصية النظرية العلمية.

بالفعل، لقد احتاج الإنسان إلى آلاف السنين لكي يغير منظوره الأسطوري حول الأرض؛ وذلك عبر ثورات معرفية متلاحقة انتهت مع المذهب الميكانيكي للكون الذي تنتمي إليه النظرية العلمية للأرض في الفضاء. والحقيقة أن هذه النظرية تبدو مناقضة للحدس ومتعارضة مع التجربة اليومية. ولذلك، فإن بناء المعارف العلمية المتعلقة بالأرض يمكن أن يكون صعباً؛ لأنها معارف تقع خارج مجال رؤية الطفل و/أو لأنها مناقضة للحدس؛ أي مناقضة لإدراكه المباشر (Harris & Koenig, 2006). فمثلاً تبدو الأرض مسطحة، ولكنها في الواقع كروية الشكل، وعلى الطفل أن يتعلم هذه المعلومة من خلال ثقافته. وتدفع حركة الشمس الظاهرية الأطفال إلى الاعتقاد بأن الشمس تدور حول الأرض في حين أن العكس هو الصحيح. وتكرس الثقافة مثل هذه الفكرة الحدسية من خلال اللغة الأم (مثل الدارجة المغربية) التي تصف الشمس بأنها تشرق من المشرق وتغرب في المغرب. وهذا ما يؤكد على أن الوساطة الثقافية يمكنها أن تؤدي دوراً محورياً لكونها تسمح للطفل ببناء معارف علمية حول ظواهر غير قابلة للتجريب ومناقضة للحدس. إن هذا التناقض بين النظرية العلمية للأرض التي على الطفل أن يتعلمها وبين تجربته اليومية هو ما شجّع العديد من الباحثين السيكولوجيين على استكشاف أصل المفاهيم العلمية لدى الأطفال.

في الواقع كان لبياجي Piaget القَدَم الأولى في دراسة أفكار وتصورات الأطفال للعالم بما في ذلك تصورهم للأرض في الفضاء (1929، 1930)، وقد استمر التأثير البياجوي على الدراسات التي عادت بقوة ابتداء من منتصف سبعينيات القرن الماضي كأعمال نوسباوم ونوفاك (Nussbaum & Novak 1976) ونوسباوم

(Nussbaum (1979) ومالي وهووي (Mali & Howe (1979) وسنايدر وبولوس (1983) حول مفاهيم الأطفال في سياقات ثقافية متعددة. لكن بدءاً من التسعينيات ستبلور نظريات جديدة تتجاوز التقليد البياجوي (Vosniadou & Brewer, 1992; Vosniadou, 1994a). ومنذ تلك اللحظة سينشط البحث في ميدان المفاهيم الفلكية بشكل لافت ومتواصل لأن العديد من الأسئلة التي أثارها تبقى بدون حل. وهي أسئلة تتمحور عموماً حول أصل وبنية ومحتوى ونمو مفاهيم الأطفال الفلكية وبالأخص تلك المتعلقة بشكل الأرض والجاذبية ودورة النهار والليل (انظر Panagiotaki, Nobes & Potton, 2009). وقد اشتغل أولئك الباحثون وغيرهم على فرضيتين بالأساس:

- (1) فرضية المسلّمات القبلية الراسخة (قيود التسطح والدعامة) التي تحوّل دون تشكيل الأطفال للفهم العلمي للأرض.
- (2) فرضية الوساطة الثقافية التي تقترح أن علم فلك الأطفال مطبوع منذ البدء بتباينات ثقافية جوهرية (مثلاً وجود النماذج التركيبية هو في حد ذاته انعكاس للثقافة).

تبعاً لما تقدّم نشير إلى أنه إذا كانت مفاهيم الأطفال حول الأرض مبنية على التجربة المباشرة فينبغي أن تكون لديهم تصورات أولية خاطئة وحدسية بخصوص الأرض. وبعبارة أخرى، ينبغي أن يكون تفكير الأطفال واستدلالهم حول الأرض مقيداً بقيود راسخة للتسطح والدعامة. وبالمقابل، إذا كانت مفاهيم الأطفال حول الأرض مبنية على المعلومات المنقولة ثقافياً وحدها فإنه وقبل أن يتعرّض الأطفال إلى تلك المعلومات ينبغي ألا يكون لديهم أي مفهوم حول الأرض كحالة متطرفة أو لديهم مزيج من المفاهيم العلمية والحدسية كحد أدنى.

إشكالية الدراسة:

غير أن التساؤل الذي يدور حول أصل المعرفة المفهومية، سواء كان تحت تأثير عدد قليل من المبادئ الأساسية الفطرية (Spelke & Kinzler, 2007) أو تحت تأثير قيود مسلمات راسخة وفطرية كونية للتسطح والدعامة كما ذهبت إلى ذلك فوزنيادو ومساعدوها (Vosniadou et al., 1992)، أو أن مصدرها عدد كبير من المبادئ الفينومينولوجية، أي بمعنى آخر مجموعة من أجزاء المعارف المشتقة من التجربة والتي تفعل بحسب السياق على نحو ما اقترح ديسيسا (Disessa, 1993)، أو أنها مستمدة من الثقافة وتتأثر بضرورة النقل الثقافي مثلما افترض ذلك نوبس وآخرون (Nobes et al., 2003, 2005) وسيغل وآخرون (Siegal et al., 2004). ومن وجهة نظرنا ينبغي بالأحرى أن ندافع عن موقف مغاير لهذه المقاربات المتعارضة الواصفة للنمو المفهومي، خاصة وأن عديداً من الدراسات الحديثة قد أثبتت أن فهم الأطفال الخاص بعلم الفلك متقدم للغاية (انظر Frède et al., 2011; Hannust & Kikas, 2007; Nobes et al., 2005; Panagiotaki, Nobes & Banerjee, 2006a/b). وبناء عليه، يمكن القول إن المفاهيم الأولى للأطفال ليست مقيدة بأية حدوس للتسطح والدعامة ولا تتأثر بشكل حصري بضرورة النقل الثقافي، بل هي عبارة عن مفاهيم نواتية core concepts تُبنى عليها المعرفة المفهومية اللاحقة من خلال سيرورة إغناء متدرجة تنتهي في زمن مبكر من الطفولة.

وفي ضوء هذه التجاذبات والتوترات النظرية، وفي ظل هذه الصورة التي تغطي على سيكولوجية المفهوم الفلكي راهناً سنحاول من خلال هذه الدراسة أن نجيب عن الأسئلة التالية:

- (1) هل تتأثر مفاهيم الأطفال المغاربة الأولى بمسلمات التسطح والدعامة أم بوساطة النقل الثقافي؟
 - (2) كيف يفهم الأطفال مفهوم الأرض؟ هل يعدها الأطفال موضوعاً فيزيائياً أم موضوعاً فلكياً؟
 - (3) ما المنظور الذي يتعرف من خلاله الأطفال على شكل الأرض؟ وبكلمات أخرى، هل يستخدمون منظوراً محلياً أم منظوراً شمولياً؟
- أهداف الدراسة:

كان الهدف الأساسي من وراء هذه الدراسة يكمن في استكشاف وتقصي أصول مفاهيم الأطفال الأولية عن الأرض وذلك وفق شرطين اثنين: ففي الشرط الأول المفتوح، اتبعنا نسخة معدلة استقيناها من الطريقة المنهجية لمنظور النماذج العقلية؛ أما في الشرط الثاني المغلق، فقد اعتمدنا فيه على نفس الطريقة المنهجية لمنظور المقاربة السوسيوثقافية مع بعض التعديل حتى تستقيم المقارنة المنهجية بين المنظورين. إن دافعنا إلى مقارنة هذه الإشكالية كامنٌ في اعتقادنا أن نمو المعرفة المفهومية، كيفما كانت طبيعتها، لدى الطفل لا يبدأ من الصفر، بل إن هذا الأخير يشرع في سيرورة النمو المعرفي وهو حامل لذخيرة من المفاهيم الأولية قد تكون ساذجة وحسية أو علمية ومقبولة ثقافياً. لذلك، انصرف شاغلنا في وهلة أولى إلى التحقق من وجود مسلمتي التسطح والدعامة اللتين تكون بمقتضاهما الأرض مسطحة ومدعومة بواسطة شيء ما. هذا بالإضافة إلى تخصيص حيز لا بأس به من دراستنا للوقوف على طبيعة الأرض عند أطفال تتراوح أعمارهم ما بين 5 و 9 سنوات، الأمر الذي مكّننا في النهاية من التثبت من مسلمة فوزنيادو Vosniadou القاضية بأن الأطفال يفئون الأرض ضمن الموضوعات الفيزيائية بدل الموضوعات الفلكية. وهذا ما قادنا ضمناً إلى مقارنة المنظور الذي يعتمده الأطفال في الاستدلال حول الأرض.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

لا غرو أن الانشغال بالمفهوم لم يكن قط شأنًا سيكولوجيًا بحثًا؛ ذلك أن دراسة المفاهيم تجاذبتها ولا تزال ميادين تخصصية وحقول معرفية وعلمية متنوعة من قبيل: الفلسفة، المنطق، اللسانيات، علم النفس، الذكاء الاصطناعي وغيرها. أما عمر تناول المفهوم بالدراسة التجريبية فهو قصير جداً نسبياً على اعتبار أن علم النفس، وفقاً لبعض علماء النفس، لم يركّز اهتمامه على المفاهيم إلا في بداية النصف الثاني من القرن العشرين (Bruner, Goodnow & Austin, 1956).

لا يجادل اثنان في أن الفلسفات القديمة كان لها قصب السبق في تأمل المفهوم ابتداءً من أفلاطون الذي اعتبره كياناً مجرداً وميتافيزيقياً، وأرسطو الذي نظر إليه بما هو ماهية في الفكر أو بما هو تعريف للموضوع أو حده، مروراً بأبي اللسانيات دو سوسير de Saussure الذي حدده من حيث هو تمثيل رمزي أو مدلول للرمز اللغوي،

وفريغه Frege الذي عرفه باعتباره معنى مجرداً، وفيتهغنشتاين Wittgenstein الذي يمثل أهم من انتقد نظرية المفاهيم الكلاسيكية من داخل فلسفة اللغة، وانتهاءً أخيراً بالعلوم المعرفية عامة أو ما سنسميه لاحقاً بسيكولوجية المفهوم.

على كلٍّ، يمكننا المجازفة بالقول إن مفهوم المفهوم في علم النفس قد استأثر به نفس التصور الفلسفي سواء على المستوى الأنطولوجي أو الإبيستيمولوجي؛ فياجيه Piaget على سبيل المثال، كان متأثراً بالنظرية الكلاسيكية للمفاهيم وإن كان من نواحٍ أخرى يبدو كانطياً قحاً، أما فيغوتسكي Vygotsky فقد ظل أميناً للتصور الفيتغنشتايني وإن كان يبدو متأثراً بهيغل وماركس. لكن بدءاً من إيلينور روش Rosch في سبعينيات القرن الماضي (1975)، سيتغير تصور المفهوم تغييراً جذرياً لتغدو المفاهيم بعدئذٍ وازنة الحضور في علم النفس عامة، وفي علم نفس النمو بصورة خاصة.

وقد شهدت العقود الأخيرة اهتماماً متزايداً ببحث ودراسة المفاهيم دراسة تجريبية، وذلك لما لهذه الأخيرة من عظيم الأهمية سواء بالنسبة إلى المعرفية أو الذهن بصفة عامة؛ ذلك أن المفاهيم بوصفها تمثلات عقلية تطابق فئات الأشياء في العالم، تؤدي دوراً حيويًا في تنظيم التجربة الإنسانية بمرونة فائقة على مستويات متعددة من التجريد وبطرق كثيرة متنافسة كالتعرف والاستدلال حول الفئات والأفراد والخصائص والعلاقات (Margolis, 1989 ; Smith, 2003 ; Rakison & Oakes, 1994).

تبرز الأدبيات النظرية المهمة بأنطولوجيا المفاهيم وإبيستيمولوجيتها وجود خمس نظريات أساسية على الأقل: النظرية الكلاسيكية لأرسطو، نظرية النمط النموذجي لكل من روش وهمبتون (Hampton, 2006)؛ النظرية الذرية لفودور (Fodor, 1998)، نظرية النظريات لغوبنيك (Gopnik, 1975, 1978)، وميرفي وميدن (Murphy & Medin, 1985)، وأخيراً الإمبيريقية المحدثة لكل من بارسالو وبرينز (Barsalou, 1997 ; Prinz, 2004). ولأن دراستنا الحالية تصبو إلى تناول مفاهيم الطفل الفلكية وفق مقاربتين اثنتين: إحداها تنتمي إلى نظرية النظريات، والأخرى تستحضر البعد الفينومينولوجي والثقافي للمفاهيم، فإننا سنكتفي - حصراً - بتصور هاتين المقاربتين للمفاهيم.

طبيعة مفاهيم الأطفال الأولية من منظور النظرية الإطار:

تستند هذه النظرية على الأبحاث المعرفية والنمائية، وتهدف بالأساس إلى إرساء القواعد النظرية القمينة بفهم كيفية حصول التغيير المفهومي في ميادين خاصة مثل الفيزياء والبيولوجيا والفلك والرياضيات. ففكرتها الأساسية تلخص في أن الأطفال يبدأون عملية اكتساب المعرفة بتطوير فيزياء ساذجة لا تتشكل من خلال ملاحظات مجردة كما يدّعي ديسيسا diSessa، ولكنها تكون نسقاً تفسيرياً متماسكاً نسبياً (Vosniadou, 2008, 2013). ليست النظرية الإطار إلا بنيات هيكلية تؤسس التزاماتنا الأنطولوجية العميقة التي بواسطتها نفهم العالم. وهي تختلف عن النظريات العلمية من حيث إنها غير صريحة، وغير مُحكّمة البناء، وفي كونها ليست أبنية مفهومية مشتركة

اجتماعيًا؛ كما أنها تفتقد إلى القوة التفسيرية والاتساق الداخلي اللذين يميزان النظريات العلمية؛ ناهيك عن أنها ليست موضوعاً للوعي الميتافهمومي. وأخيراً فهي لم تخضع لفحص منظم ومنهجي إما لتأكيد لها و/ أو تفنيدها. مع ذلك، فهي تُسمّى نظريات لأنها متماسكة نسبياً، ولأن الأنساق القائمة على مبادئ تتسم بأنطولوجيا وسببية متميزة، ولأنها أنظمة توليدية لقدرتها على التنبؤ والتفسير (Vosniadou, 2013).

تنظم معرفة الأطفال الحدسية بحسب فوزنيادو في إطار نوعين من النظريات: النظرية الإطار والنظرية الخاصة. أما النظرية الإطار في الفيزياء فتشكل أساساً إبستيمولوجية وأنطولوجية الفرد وتشكل مبكراً في مرحلة الطفولة. فهي وبفعل طابعها العام تقيد سيرورات التعلم على نحو مشابه لبراديجم العلم العادي الذي يقيد بعض النظريات العلمية بحسب كون (Vosniadou, 1994b). فانطلاقاً من المسلّمات القبلية الإبستيمولوجية والأنطولوجية الخاصة بهذه النظرية الإطار تتولد الطريقة التي بها يؤوّل الفرد ملاحظاته للعالم الخارجي والمعلومات الجديدة التي يستقبلها بخصوص هذا الأخير. فهو يبني نظرياته الخاصة حول ظواهر العالم الفيزيائي المتنوعة انطلاقاً من ملاحظاته وتأويلاته واعتقاداته (Vosniadou, 1994b: 45). في حين أن النظريات الخاصة التي تتعلق بظاهرة محددة تهتم بوصف البنية الداخلية لميدان مفهومي معيّن. فهي تتكون من مجموعة من القضايا والاعتقادات التي تهتم خصائص وكيفية اشتغال أشياء فيزيائية محددة، وتعرض باستمرار للإغناء والتعديل. هذا بالإضافة إلى أنها تتأثر بالملاحظات اليومية للعالم، وبالتبادلات الإنسانية والتباينات الثقافية. وجملة القول إن التقيد الممارس من طرف النظريات الإطار والنظريات الخاصة ينظم نموّ التمثل الذي يكونه الطفل عن كيان أو ظاهرة ما، ويسمى هذا التمثل الداخلي بالنموذج العقلي الذي تحدده فوزنيادو Vosniadou في «بنية دينامية يتم تشكيلها على الفور بقصد الإجابة على أسئلة، وحل مشكلات أو التعامل مع وضعيات أخرى. وهي تتولد عن البنيات المفهومية الكامنة وتقيد بها.» (Vosniadou & Brewer, 1992: 543).

إن السمة الجوهرية للنماذج العقلية هي إمكانية استكشافها بصورة موسّعة، وفي كونها تعمل «تحت عين الذهن» ومراقبته لكي تولد التنبؤات والتفسيرات (Vosniadou, 2002b). غير أنها تتميز بكونها تكون مقيدة من طرف النظريات الإطار والنظريات الخاصة التي تندرج ضمنها، ومن ثم فهي إلى جانب عملها كقيود تمثل موارد معلومات مهمة بخصوص البنيات المعرفية الكامنة (النظريات الإطار والنظريات الخاصة) التي تتولد عنها. ففي حالة علم الفلك الرصدي مثلاً يوقع الأطفال الأرض في الفئة الأنطولوجية للأشياء الفيزيائية المختلفة عن الأجسام الشمسية مثل الشمس والقمر والنجوم وينسبون إليها كلّ خاصيات الموضوعات الفيزيائية مثل الصلابة والثبات، والحاجة إلى الدعامة (انظر Vosniadou & Skopeliti, 2005). وتبين فوزنيادو وسكوبيليتي (Vosniadou & Skopeliti, 2005) أن 35 بالمئة من المتعلمين اليونانيين ذوي 6-7 سنوات يفيئون الأرض كموضوع فيزيائي، بينما 90 بالمئة يجمعونها مع الشمس في عمر 10-11 سنة. تفسر هذا الخطأ في التفنيء، ولو جزئياً، الصعوبات التي يواجهها الأطفال في فهم كروية الأرض. كما يقوم الأطفال كذلك بتنظيم الفضاء بواسطة اتجاهات فوق وتحت وقانون الجاذبية من فوق إلى تحت. وأخيراً يفسرون دورة النهار والليل بواسطة حركة الشمس و/ أو القمر وليس بواسطة حركة الأرض (انظر Vosniadou & Brewer, 1992, 1994).

طبيعة المفاهيم الفلكية وفق مقارنة المعارف المجزأة

يفسر ديسيسا (1988) (diSessa) أوجه التباين بين مقاربتة المجزأة لمعارف الفيزياء وتلك الخاصة بالنماذج العقلية في الفلك (Vosniadou & Brewer, 1992, 1994) أو نظرية الدفع في الفيزياء الخاصة بماكلوسكي (1983) (McCloskey) وكليمون (1982) (Clement)، يفسره بتنازع إبستمولوجي حول دلالة كلمة النظرية. فحسبه دائماً، لا وجود لنظرية خاصة بالحياة اليومية أو الحس المشترك، وبالتالي فإن هذا المفهوم يحيل بالضرورة إلى مجموع المعارف العلمية في أبعادها الشاملة والمتسقة والتفسيرية والنسقية، وأن التجربة الفردية تشكل من منظوره الخاص الإطار الذي يسمح له ببناء جملة من المبادئ الفينومينولوجية (p-prims). تشكل هذه العناصر خطاطات توضيحية ذاتية مستخلصة بصورة نموذجية من مواقف وأوضاع الحياة اليومية. وهي فينومينولوجية لأنها ناجمة عن التفاعل بين الإنسان والعالم الواقعي، وأولية (قد تأخذ معنى فطرية وأصلية) لأنها تمثل وحدات معنى بديهية بالنسبة إلى الفرد (diSessa, 1988). فيما يتعلق بالطفل أو الشخص غير الخبير فتلك المبادئ غير المتأثرة بالاختلافات الثقافية، تسمح بتملك فهم ساذج عن العالم، وتؤدي دور القوانين الفيزيائية نفسه (diSessa, 1993).

علاوة على أن نظرية فوزنيادو تنصص على أن النماذج العقلية هي نتاج التفاعل بين القيود الحدسية، التي تسميها المسلّمات المسبقة الراسخة، المبنية على الفيزياء المحلية الحدسية والمعلومات العلمية المكتسبة ثقافياً (Diakidoy et al., 1997; Samarapungavan et al., 1996; Vosniadou & Brewer, 1992; Vosniadou, 1994a)، فإن نظرية ديسيسا تسمح للمعلومات المتعلقة بخصائص الأرض أن تكون مكتسبة ومختزنة بصورة مستقلة. بخلاف نظرية النموذج العقلي يفترض ديسيسا أن المبادئ الفينومينولوجية تتغير باستمرار ولا تكون ثابتة أو مترسخة (diSessa, 2000: 98). الواقع أن نسخة ديسيسا لمفهوم الأرض عند الأطفال يجب أن تتكون في شكلها الأكثر تجزئية من مبادئ فينومينولوجية مترابطة بحرية بشأن كل خاصية من خصائص الأرض؛ حيث إن كل مبدأ يُكتسب على حدة بشكل مستقل ويُستعمل فقط عند طرح الأسئلة مباشرة من المعلومات المشفرة في تلك المبادئ.

لقد شكّلت نظرية المعرفة المجزأة في الفيزياء وما زالت مرتكزاً ومرجعاً خصباً للمقاربات البديلة للنماذج العقلية في علم الفلك (انظر Nobes et al. 2003; Schoultz et al., 2001; Siegal et al., 2004)؛ حيث إن نوبس وآخرين (Nobes et al, 2003) وسيغل وآخرين (Siegal et al, 2004) قدّموا من داخل هذا التصور اقتراحات نظرية وميتودولوجية مغايرة لتلك التي قدّمها كل من فوزنيادو وبروير (Vosniadou & Brewer, 1992, 1994). غير أنه في هذا الميدان وعلى العكس من ميدان الفيزياء، لا يمكن للطفل أن يكتسب مبادئ فينومينولوجية بناء على تجربته المباشرة. الأمر الذي يدفعنا إلى التساؤل: كيف يمكن للطفل أن يكتسب مقاطع وأجزاء من المعارف بخصوص كيانات مثل شكل الأرض أو دورة الليل والنهار وما إلى ذلك؟ طبعاً، الجواب الذي يقدمه أنصار المقاربة السوسيوثقافية أو السياقية هو عملية النقل الثقافي أو السياق الثقافي والاجتماعي الذي ينشأ فيه الطفل.

ففي مقابل أنصار نظرية النماذج العقلية، يدحض كل من نوبس وآخرين (Nobes et al., 2003) وسيغل وآخرين (Siegal et al., 2004) فرضية وجود مسلمات مسبقية في الفلك تقيد النمو المعرفي للطفل، ويشككون في وجود النماذج العقلية خاصة الأولية والتركيبية. غير أنهم، مثل فوزنيادو وبروير (Vosniadou & Brewer, 1992, 1994) يهتمون بفرضية النقل الثقافي بما هو عامل مؤثر في اكتساب المعارف من قبل الطفل. وهنا نجد فريق سيغل وآخرين (Siegal et al., 2004) يطرحون فرضية مؤداها أن الثقافة تؤدي دورًا حاسمًا في اكتساب المعارف في الفلك. بالفعل، لا يمكن للطفل أن يختبر خبرة مباشرة شكل الأرض أو دورة الليل والنهار، ولهذا فلا هو ولا الراشد بإمكانهما أن يكونا بأنفسهما فهمًا متناسبًا مع المعلومات العلمية، وعليه فلا سبيل إلى ذلك إلا عبر اللغة وسيرورات الوساطة الثقافية التي تمكن من نقل تلك المعلومات. فمن منظور فريق سيغل دائمًا (Siegal, 2008, 2004, et al.)، تؤدي ثقافة الطفل دورًا رئيسًا فيما يتعلق بالتأثير المفترض على المسلّمات المسبقة. وإجمالاً، فوفقاً لمقاربة المعارف المجزأة في الفلك، تتأثر المعارف بصورة كبيرة بالثقافة التي ينمو فيها الطفل ويتعرض في أحضانها.

المقاربات السوسيوثقافية لمفاهيم الأطفال الفلكية

مقاربة المعرفية المتموضعة: الخطاب والأدوات الثقافية وفهم الأطفال للفلك

لقد استهدفت دراسة شولتز وسالجو ويندهان (Schoultz, Säljö, & Wyndhamn, 2001) أسلوب فهم الأطفال للأرض من منظور سوسيوثقافي وتحواري، بحيث تميزت بنقد شديد لتقنية المقابلة التي أجريت على الأطفال من طرف فوزنيادو وبروير (Vosniadou & Brewer, 1994, 1992) في مجال نمو المفهوم، قوامه اقتناع أصحابها بأن هذين الباحثين يركزان كثيرًا على تحليل الأخطوطات أو النماذج العقلية للأرض ولا يعبران اهتمامًا للطبيعة الاجتماعية والتحوارية لسيرورة المقابلة. فبدل الاكتفاء بفحص الأطفال للكشف عن وجود أخطوطة أو نموذج عقلي اعتبر شولتز وآخرون أنه من المهم النظر إلى إجابات هؤلاء الأطفال أثناء المقابلة على أنها متموضعة ومرتبطة بالأدوات المتاحة (مثل الكرة الأرضية) كمورد للاستدلال والتفكير تساعدهم على التعبير عن معارفهم. كما زعموا أن تقنية المقابلة المستعملة من طرف باحثين أمثال فوزنيادو ومعاونيها والقائمة على طرح سلسلة من الأسئلة على الأطفال المفحوصين وتسجيل إجاباتهم، تُشكل من منظورهم الخاص وضعية غير طبيعية بالنسبة إلى هؤلاء، ومن ثم فمن المحتمل ألا تعكس أجوبتهم اعتقاداتهم الحقيقية بخصوص الأرض.

وفي السياق ذاته يشير شولتز وآخرون إلى أن المعرفية الإنسانية ترتبط باستخدام «أدوات لها دلالة ومعنى ثقافيًا» (Schoultz et al., 2001: 110). وهم يؤكدون على هذا لأن الناس قادرون على استعمال أدوات متنوعة، فيزيائية أو لغوية، لتيسير توصيل الأفكار. ولهذا علينا أن نعطي للطفل الامتياز نفسه، ونتعامل معه بالأسلوب المناسب، خاصة عندما يكون الموضوع شيئًا ما يمثل تحديًا مفهوميًا مثل شكل الأرض وطبيعتها. ومن ثم، لمجابهة حاجة المفحوصين إلى توجيه أنفسهم في إطار مجرد وشفوي؛ إذ يستحسن أن يعتمد شولتز والباحثون

الآخرون في مقابلاتهم على استعمال مجسم كرة أرضية يمكن الإمساك به والتلاعب به. ففي دراستهم المخصصة لفحص 25 طفلاً سويدياً تتراوح أعمارهم بين 6 و 11 سنة باعتماد مقابلة نصف موجهة تستغرق ما بين 20 و 45 دقيقة، قوامها استخدام أسئلة كنقطة انطلاق تمكّن الأطفال من الكشف على وتيرتهم الخاصة مع الفاحص، توصل شولتز وآخرون إلى نتائج مغايرة، بصورة دراماتيكية لفوزنيادو ومساعدتها (Diakidoy et al., 1997 ; Samarapungavan et al., 1996 ; Vosniadou & Brewer, 1992, 1994 ; Vosniadou, 1994a).

لم يقدم المشاركون في الدراسة كذلك أيّ إشارة على أن الأرض يمكن أن تكون مسطحة أو أرضاً مخوفة يسكن الناس داخلها. في الواقع، تسجل الدراسة أن الأطفال لا يجدون أيّ غضاضة في القول إن الناس يمكن أن يعيشوا في المنطقة الجنوبية من دون أن يقعوا أو يسقطوا. وبهذا الخصوص يقول شولتز وفريقه: « يبدو كأن [الأطفال] لم يفكروا قط بخصوص هذا المشكل، بل إنهم يعتبرون أن إمكانية العيش في كلا نصفي الكرة الأرضية أمر مفروغ منه » (Schultz, et al., 2001: 111). غير أن الأطفال، عندما يُسألون عن سبب عدم سقوط الناس من أسفل الأرض يجدون صعوبة في تبرير ذلك. وبحسب الباحثين أنفسهم فإن سبب ذلك يكمن في أن هؤلاء الأطفال يعتبرون السؤال سؤالاً غير منطقي، لأنهم لم يسمعوا قط عن أناس وقعوا أو سقطوا من على الأرض. يؤكد طفل واحد يبلغ 8 سنوات أنه لا يوجد «لا فوق ولا تحت في الأرض». لكن 77٪ من المشاركين يرجعون إلى «الجاذبية» باعتبارها مفهوماً تفسيريّاً أو يستعملون صيغة معدلة له في تفسيراتهم، غير أن الباحثين أبدوا غموضاً بخصوص تعريف أو تفسير الجاذبية. وتبعاً للباحثين فإن الفروق في أداءات الأطفال السويديين مقارنة بأداءات الأطفال الأمريكيين في دراسة فوزنيادو وبروير (1992)، ترتبط بطبيعة تفكير الأطفال الواسطية، وبالتالي وجوب النظر إلى استدالات الأطفال من وجهة نظر تحاورية و متموضعة وكنشاط مرتبط بالأداة (الكرة الأرضية). إذ إن الخطابات والأحاديث، حسب شولتز وآخرين، مترسخة في الكرة الأرضية بوصفها موضوعاً مشتركاً للانتباه (Schultz et al., 2001: 114). وهنا لا بد من التأكيد على أن التحدي الرئيس لدراسة شولتز وزملائه (2001) قد تمثل في إثبات فاعلية استخدام نموذج للتفسير يستدل «بالنماذج العقلية التي تتولد عن البنيات المفهومية المفترضة وتقيّد بواسطتها» (Vosniadou & Brewer, 1992: 543).

يخلص شولتز وآخرون إلى التأكيد على أن نتائجهم تعزز أطروحة أن المقابلة المعرفية كما وظفها باحثون أمثال فوزنيادو ومساعدتها، ونوبس وآخرين (2003)، ثم سيغل وآخرين (2004)، هي وضعية محددة اجتماعياً. وهكذا يمكن للأطفال أن ينجحوا ويرتاحوا فقط في وضعية مقابلة إذا زُوّدوا بالأدوات السوسيوثقافية الملائمة للتعبير عن فهمهم؛ إذ إن الأداة الثقافية (الكرة الأرضية) تتيح للأطفال إمكانية التفكير أثناء الحديث من خلال العمل كجهاز مصطنع للتفكير (Schultz et al., 2001: 115).

وعلى المنوال ذاته، أنجز كل من إيفرسون وشولتز وسالجو (Iversson, Schoultz & Säljö, 2002) دراسة أخرى شارك فيها 18 طفلاً تتراوح أعمارهم ما بين 7 إلى 9 سنوات، ولكن هذه المرة باستعمال الخريطة التي هي عبارة عن صورة ثنائية البعد للأرض. وقد انتهت هذه الدراسة إلى تأكيد نفس خلاصات الدراسة السابقة التي

استُخدم فيها مجسّم الكرة الأرضية (Schoultz et al., 2001)، على الرغم من استنادها على أداة ثقافية ثنائية البُعد (الخريطة). ومن جانب آخر، شككت الدراسة في أطروحة امتلاك الأطفال لنماذج عقلية (أو نظريات إطار)، وأكدت أن هذه الأبنية العقلية ليست إلا نتاج الأدوات المنهجية الموظفة؛ إذ إنه في حال مساءلة الأطفال في غياب أي دعامة على شكل أداة ثقافية، يعبرون عن رؤى تختفي كلياً بمجرد حضور الأداة الثقافية المتمثلة في الخريطة أو الكرة الأرضية (Ivarsson et al., 2002: 96).

وبحسب ترواديك Troadec وزغبوش Zarhbouch وفريد Frède (2009) فوحدها الثقافة و/ أو وسائل الإعلام هي ما يسمح للطفل باكتساب وبناء المعارف عن شكل الأرض وعن الجاذبية. غير أن المقاربة التي طورها شولتز وآخرون (2001) تدفعنا إلى الاعتقاد بأن الأداءات الجيدة للأطفال السويديين تستند حصرياً على السياق الاجتماعي واستعمال الكرة الأرضية التي تسمح لمواردهم الشخصية والثقافية بالتعبير عن نفسها. وبالتالي، فهذا التأويل يتجاهل استقلالية الأفراد (Troadec et al., 2009: 488). وهكذا فحينما أعاد هؤلاء الباحثون دراسة فريق شولتز في المغرب على 225 طفلاً من منطقتي فاس ومكناس تبين أن هؤلاء الأطفال يعرفون أن المجسّم البلاستيكي يمثل الأرض في عمر عشر سنوات ونصف، في حين أن نفس المعرفة تظهر في عمر ست سنوات ونصف في السويد (Schoultz et al., 2001) وفي سن ثماني سنوات ونصف في فرنسا (Frappart, 2006). (Frappart, Frède & Troadec, 2008). وهذا ما دفع ترواديك وآخرين (Troadec et al., 2009) إلى أن يخلصوا، مثل فوزنيادو وآخرين (2005) كما سنرى، إلى أن النتائج الملاحظة تؤكد أهمية أخذ معارف الطفل في الحسبان وليس الاقتصار على الأداة الثقافية في تدريس المفاهيم العلمية فحسب.

مقاربة المعارف المجزأة: النماذج العقلية أم المعرفة المجزأة

خلافاً لفرضية فوزنيادو، يناهز هؤلاء الباحثون برؤية بديلة تقول إن مفاهيم الأطفال تفتقر إلى البنية النظرية أو التماسك، وبأنها ليست مقيدة بواسطة مسلّمات أو حدوس. وهي رؤية تشدد، بدلاً من ذلك، على أن الأطفال إلى أن يكتسبوا النموذج العلمي لا يملكون أيّ نظرية. فنمو معرفة هؤلاء بخصوص الأرض يتم وفق مراكمة متدرجة لأجزاء من المعلومات الثقافية التي يمكن أن تكون غير متناسقة مع بعضها بشكل تام (Nobes et al., 2003: 73). فتبعاً لهذه الرؤية لا يملك الأطفال أي نماذج عقلية قبل الوصول إلى فهم النظرية الثقافية السائدة، إذ عادة ما يحملون ويستقبلون منذ سن مبكرة المعلومات الثقافية التي تبقى إلى لحظة اكتساب النظرية العلمية غير منظمة ومجزأة (انظر diSessa, 1988 ; Nobes et al., 2003).

لقد انصبَّ اعتراض نوبس وآخرين على تصورات فوزنيادو ومساعدتها المتعلقة بمفاهيم الأطفال حول الأرض والطرق المنهجية التي استعملتها لتقييم فهم أولئك الأطفال، حيث ذهب إلى التنقيص على أن هناك بديلاً لنظرية النموذج العقلي يركز على تفسير المعرفة المجزأة. كما انتقد نوبس ومعاونوه السيرة الاستقرائية التي اعتمدتها فوزنيادو لتحديد النماذج العقلية وارتكازها على رسومات الأطفال كأداة للتقييم المعرفي في إنشاء

نظريتها. بالنسبة إلى فريق نوبس (2003)، فالنماذج العقلية مشتقة بصورة واسعة من المعطيات التي استعملتها فوزنيادو للتصنيف، الأمر الذي يجعل هذه المقاربة دائرية تستنتج التماسك والاتساق بتجاهل عدم التماسك والاتساق (74: Nobes et al., 2003). ولذلك نجدهم يقترحون مقاربة استنباطية قوامها التحديد المسبق للتعريفات والمعايير التي صنف بها النماذج العقلية قبل الاختبار والنتائج التي ستصادق عليها.

الحقيقة أن نوبس وآخرين لم يعثروا على فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال البيض والآسيويين البريطانيين فيما يتعلق بمفهومهم للأرض يمكن تفسيرها بالتغاير في الفهم اللغوي. لئن كانت فرضية الوساطة الثقافية التي اقترحتها فوزنيادو ومساعدوها تنبأ بأن الميثولوجيات الثقافية تؤثر في تفكير الأطفال حول الأرض فإن نتائج دراسة نوبس وآخرين (2003) تبين في المقابل أن المعلومة الثقافية عن الأرض، التي تأخذ شكل مفهوم علمي، تُنقل بالأساس عبر التعليم. لقد أنكروا كذلك أي دليل على النماذج العقلية للهنود كما حددتها سامارابونغاغان Samarapungavan وآخرون (1996).

وخلاصة القول، لقد انتهى نوبس وآخرون إلى أن معرفة الأطفال بخصوص شكل الأرض تتميز بالتجزئية، وبالتالي إلى رفض فرضية المسلّمات الراسخة أو القيود على تفكير الأطفال حول الأرض، لأن معظم هؤلاء يختارون نموذج الأرض الكروي الثلاثي الأبعاد، ولأن نسبة مهمة منهم تقدّم أجوبة علمية عن كل الأسئلة المتعلقة بالأرض (نفس النتائج ستأكد في دراسة أخرى، انظر: Nobes et al., 2005). كما انتهت دراسته إلى تأكيد فرضية النقل الثقافي (وهو الأمر الذي أكد عليه سابقاً كلٌّ من فوزنيادو (Vosniadou 1994b) وسامارابونغاغان Samarapungavan وآخرين (1996) وسيؤكد عليه سيغال Siegal وآخرون (2004) لاحقاً).

الثقافة وكوسمولوجية الأطفال

ينحو بحث كل من سيغال وباتروورث ونيوكامب (Siegal, Butterworth, & Newcombe, 2004) نفس منحى دراسة نوبس وآخرين (2003)، حيث توجّه رأساً إلى اختبار مكونين في نظرية النموذج العقلي لفوزنيادو: فرضية الوساطة الثقافية ودعوى فوزنيادو بأن المسلّمات الراسخة للتسطح والدعامة تثوي خلف تفكير الأطفال بخصوص الأرض (Diakidoy et al., 1997 ; Samarapungavan et al., 1996 ; Vosniadou & Brewer, 1992). فلكي يختبر سيغال Siegal ومعاونوه فرضية الوساطة الثقافية استعانوا في دراستهم الأولى بعينة تتكوّن من أطفال أستراليين وبريطانيين للتحقق من إمكانية تأثير الموقع الجغرافي (لكن بوجود التماثل الثقافي) على تفكير هؤلاء بخصوص الأرض في الفضاء. لقد افترضوا أن معرفة الأطفال الأستراليين المتعلقة بالأرض ستكون متقدمة أكثر بالمقارنة مع نظرائهم البريطانيين وذلك بفعل صلات القرابة التي تربطهم بنصف الكرة الشمالي، فضلاً عن أنهم سبق وتعرضوا للمفاهيم الكوسمولوجية في وقت مبكر مقارنة بالأطفال البريطانيين.

لقد بينت الدراسة أيضاً تكرارات لنماذج عقلية أولية (الأرض المسطحة والأرض القرص) شبيهة بتلك التي ذكرت فوزنيادو ومعاونوها (Vosniadou & Brewer, 1992)، غير أن عينة سيغال وآخرين كانت أصغر سنّاً

حيث تراوحت أعمار أفرادها ما بين 4 إلى 9 سنوات. لقد توقعت نظرية النموذج العقلي لفوزنيادو Vosniadou أن الأطفال الأصغر سنًا يطورون بصورة دالة نماذج عقلية أولية أكثر؛ لأنهم لم يتجاوزوا بعد المسلّمات الراسخة للتسطح والدعامة، وفي المقابل أوضحت نتائج دراسة سيغل وآخرين (Siegal et al., 2004) أن الأطفال الأصغر سنًا لا يستعملون نماذج عقلية للأرض المسطحة إلى الحد الذي توقعته نظرية فوزنيادو Vosniadou، ورجّحت ذهاب الأطفال إلى القول بكروية الأرض في حدود سن 4 و 5، وإلى تفسير دورة النهار والليل بتصور مركزية الشمس عوضًا عن تصور مركزية الأرض في حدود سن 6 و 7.

إذن في الخلاصة، نشير إلى أنه إذا كانت دراسة سيغل وآخرين (Siegal et al., 2004) تدعم جزئيًا نظرية النماذج العقلية لفوزنيادو Vosniadou لأنها خلصت من جهة أولى إلى تأكيد فرضية الوساطة الثقافية، فلا بد من التنبيه هنا إلى أنه على الرغم من تفوّق الأطفال الأستراليين على الأطفال البريطانيين فإن أغلب تلك الفروق تختفي في سن 8-9، أي في الوقت الذي يشرع فيه هؤلاء في تعلم علم الكون أو الكوسمولوجيا في المدرسة (Siegal et al., 2004: 317). وقد توصلت من جهة ثانية إلى أن فرضية فوزنيادو Vosniadou حول تشكل النماذج العقلية على إثر التركيب بين المسلّمات الراسخة والمعلومة العلمية هي فرضية بعيدة كلّ البعد عن الصحة. فحسب سيغل Siegal ومساعديه (2004) إن المعلومة العلمية حول الأرض تميل في زمن مبكر من النمو إلى شغل «فضاء عقلي مستقل» للمعرفة الحداثيّة، وعادة ما تكون «مجزأة وغير متسقة».

إن نتائج دراسة فريق سيغل Siegal لا تؤكد الأطروحة النظرية الأساسية لفوزنيادو Vosniadou التي مفادها أن المسلّمات الراسخة هي التي تنبني عليها النماذج العقلية. فرغم التعامل في تلك الدراسة مع عينة صغيرة السن فإنهم لم يجدوا أي دليل على تفضيل دالٍّ للأرض المسطحة، في حين أنهم وجدوا ما يدعم ولو نسبيًا مسلّمة الدعامة. وهذا ما يعني أنه من دون المسلّمات الراسخة فلن يفترض لاحقًا بأن النماذج العقلية لفوزنيادو Vosniadou ستخضع لتغيير مفهومي قوي (Carey, 1985, 1990) ما دام أن التغيير الثوري من الفهم الحداثي إلى النظرية العلمية يقتضي وجود تلك المسلّمات الراسخة.

في مقابل موقف تماسك النماذج العقلية وقيود المسلّمات القبلية، تنكر الدراسات البديلة التي تنتمي إما إلى المقاربة الثقافية البنائية الراديكالية كدراسة شولتز وآخرين (Schoults et al., 2001) أو إلى المقاربة السوسيوثقافية كدراستي نوبس وآخرين (Nobes et al., 2003) وسيغل وآخرين (Siegal et al., 2004)، لوجود نماذج عقلية ساذجة وتركيبية للأرض متماسكة داخليًا، وتقول بأن الأطفال حتى في سن صغيرة يملكون فهمًا علميًا لشكل الأرض وأن اكتساب هذه المعرفة العلمية يتم من دون مقاومة.

وبصورة عامة، من الواضح أن نتائج الدراسات الأخيرة (انظر مثلاً: Frède et al., 2011; Frède, Frappart, 2007, 2009; Panagiotaki et al., 2006a, 2006b; Nobes & Panagiotaki, 2007, 2009; Troadec, 2017; Straatemeier, van der Maas & Jansen, 2008) تتفق على أن الطفل يتوفر منذ سن مبكرة على معارف علمية متطورة عن شكل الأرض وعن عقلية مختلطة أو غير محددة كيفما كانت الطريقة المنهجية المستعملة.

المنهجية والإجراءات التجريبية:

فرضيات الدراسة:

جاءت فرضيات هذه الدراسة على النحو التالي:

الفرضية الأولى: من المتوقع أن يقدم الأطفال الأصغر سناً في العينة أجوبة علمية أقل من الأجوبة الحدسية حول الأرض بالطريقة المفتوحة.

الفرضية الثانية: من المفترض أن يقدم الأطفال الأحداث سناً أجوبة علمية أكثر من الأجوبة الحدسية حول الأرض بالطريقة المغلقة.

الفرضية الثالثة: يجب أغلب أطفال العينة بأن الأرض عبارة عن كوكب يوجد في الفضاء ويعيش فوق يابسته الناس في الطريقتين معاً.

الفرضية الرابعة: يكون لأغلب الأطفال في العينة منظور شمولي للأرض في الطريقتين المفتوحة والمغلقة. ولكي نتحقق من مصداقية هذه الفرضيات الأربع كان لزاماً علينا اتباع الخطوات التجريبية التالية:

المشاركون في الدراسة:

يبلغ عدد أفراد العينة الكلي 60 طفلاً وطفلة، ولكننا لأغراض المقارنة اخترنا نصفهم من الذين ينتمون إلى المستويات الصغرى؛ أي ما يناهز 30 طفلاً وطفلة من المشاركين الذين تتراوح أعمارهم جميعاً ما بين 5 سنوات ونصف، و8 سنوات و9 أشهر، ويتوزعون بالتساوي حسب الجنس والمستوى التعليمي. ويتحدر هؤلاء الأطفال جميعهم من وسط سوسيو-اقتصادي متوسط في غالبيتهم، ويرتادون مدرستين ابتدائيتين في مدينة الدار البيضاء. وقد أملت اختيار هذه الفئات العمرية الضرورة المنهجية المتمثلة في كون الدراسات التي قاربت نفس الإشكالية التي نحن بصددتها قد طبقت أدواتها المنهجية على عينة من الأطفال في نفس السن، ونظراً لأننا نهدف إلى التحقق من وجود قيود التسطح والدعامة لدى أطفال المستويات الأولى من التعليم الابتدائي.

تصميم التجربة

انسجماً مع أغراض هذه الدراسة ارتأينا أن نختار تصميمًا مختلطاً بغاية وضع الفرضيات أمام محك التجربة؛ إذ إننا استكشفنا إجابات الأطفال عن استمارتي أسئلة مفتوحة ومغلقة. وقد وزعنا نصف كل مستوى دراسي من المستويات الثلاثة على الشرط المفتوح (مهمة فوزنيادو Vosniadou ومساعدتها) والنصف الثاني على الشرط الثاني المغلق (مهمة سيغل وآخرين Siegal et al). وعدنا بعد أسبوعين من المقابلة الأولى لكي نختبر أطفال الشرط الأول باستمارة الشرط الثاني والعكس بالعكس بشأن أطفال الشرط الثاني. وبهذه الطريقة قمنا بموازنة نظام تقديم المهمة على كل مجموعة أطفال لكي يُسعدنا ذلك بعدئذ في استبعاد تأثير هذا المتغير أثناء تحليل النتائج.

الأساليب القياسية

عمدنا أولاً إلى تعديل كل من مهمة الأسئلة المفتوحة ومهمة الأسئلة المغلقة حتى تضم كلتاهما صوراً ثنائية البعد ونماذج ثلاثية البعد. ينبغي على الأطفال في مهمة الأسئلة المفتوحة أن يرسموا الأرض أو أن يشكلوا نماذج لها بواسطة العجين. أما في مهمة الأسئلة المغلقة، فكان عليهم أن يختاروا بين مجموعة من الصور الثنائية البعد أو مجموعة أخرى من النماذج الثلاثية البعد. تناظر الصور والنماذج المقدمة في مهام الأسئلة المغلقة تلك التي أبدعها الأطفال ووردت في دراسات سابقة (انظر Vosniadou & Brewer, 1992 ; Vosniadou et al., 2004).

العدد والأدوات التجريبية

أ- حسب الشرط المفتوح

تمت الاستعانة في هذه الوضعية، بنفس الأدوات التي اعتمدها كل من فوزنيادو وبروير Vosniadou & Brewer 1992 أي أننا في كل مقابلة كنا نستعمل ورقة رسم وقلم رصاص وأقلاماً ملونة وقطعاً من العجين الملون.

ب - حسب الشرط المغلق

في هذا الشرط، استعملنا، من جهة، خمس صور ثنائية البعد تشمل: المستطيل والدائرة (يمثلان معاً الأرض المسطحة)، الكرة المسطحة من الأعلى والأسفل، الكرة المجوفة (تمثل تركيباً للأرض) والكرة (التمثل العلمي للأرض). وفي حال ما جمع الأطفال بين الدائرة والمستطيل فإننا سنوزعهم على نموذج الأرض المزدوجة. وتوسلنا، من جهة أخرى، بخمسة نماذج ثلاثية البعد اصطنعناها بواسطة العجين وتضم: القرص والمستطيل (الذين يمثلان الأرض المسطحة) والكرة المجوفة والكرة المسطحة (نموذج الأرض التركيبي) والكرة (النموذج العلمي). أما في حالة دمج كل من القرص / المستطيل والكرة فإننا نضطر حينذاك إلى تصنيف الأطفال ضمن النموذج العقلي للأرض المزدوجة.

إجراءات المقابلة

بعدما وزعنا الأطفال عشوائياً على شروط المهمتين المفتوحة والمغلقة، قمنا باستجواب كل طفل فردياً لمدة قاربت 20 دقيقة في أحد الفصول الدراسية البعيدة عن أي مشوشات خارجية. بعدها أخذنا في استقبال الأطفال فرادى وأخبرناهم، في أول الأمر، بطبيعة المقابلة والغرض منها وطابعها السري وحقهم في الاستفسار عن أي سؤال أو الرد بأنهم لا يعلمون في بعض الحالات. أما في شرط الأسئلة المغلقة فقد قدمنا كل الصور والنماذج وتوقفنا مدة لوصفها لضمان فهم المطلوب من الأطفال. كما قمنا بموازنة نظام تقديمها توقيماً لتأثيرات هذا النظام الترتيبي. إضافة إلى ذلك، فكلما اختار طفل أحد النماذج إلا وحرصنا على استبعاد كل النماذج الأخرى حتى يستدل بناءً على نموذجه الذي اختاره. وبالموازاة مع تقديم بنود المقابلة كنا نعمل على تسجيل أجوبة الأطفال، ونجمع أوراق رسمهم، ونصور النماذج التي شكلوها بواسطة العجين الملون.

أسئلة المقابلة

تألف أسئلة المقابلة من 8 أسئلة تتواتر في دراسات كل من فوزنيادو وبروير (Vosniadou & Brewer 1992) ونوبس وآخرين (Nobes et al., 2003) وسيغل وآخرين (Siegal et al. ; 2004). وترد الأسئلة وفق الشرطين المفتوح والمغلق في الجدولين 1 و 2.

الترميز:

لجأنا، في هذه الخطوة، إلى ترميز إجابات الأطفال المستجوبين عن أسئلة الاستمارة لتمكين فيما بعد من تحليل إجاباتهم إحصائياً. لذلك اعتبرت الإجابات بمثابة متغيرات اسمية ثم رقمية. فلكي نكون معدلاً لكل طفل انطلاقاً من متغير رقمي منحنا نقطة لكل إجابة منتظرة (إجابة علمية). أما في حال كانت الأجوبة غامضة ولا تتوافق مع النموذج العلمي بمنحها النقطة صفر.

تحليل النتائج:

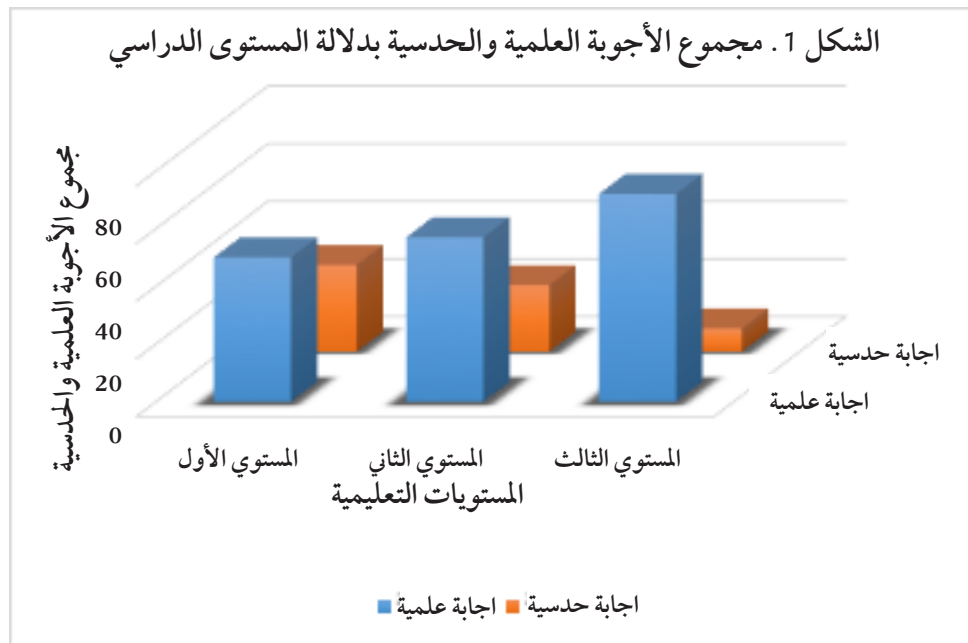
لقد قدّم الأطفال المشاركون في الدراسة الاستقصائية الأولى نماذج متباينة من الأجوبة تتوزع بين ما هو علمي وما هو حدسي عن أسئلة الاستمارة بشرطها المفتوح والمغلق. وتعرض الجداول والرسوم البيانية المرفقة توزيع الإجابات العلمية والحدسية للمبحوثين تبعاً لدلالة متغيري السن والمستوى الدراسي:

أ - تحليل النتائج حسب الشرط المفتوح:

الجدول 1. عدد ونسب الأجوبة الحدسية والعلمية عن كل سؤال بدلالة المستوى الدراسي والسن

المجموع	المستوى الثالث من 8 إلى 9 سنوات		المستوى الثاني من 6,5 إلى 7,6 سنوات		المستوى الأول من 5,5 إلى 6,5 سنوات		المستويات الدراسية (الفئات العمرية) الأسئلة
	إجابة حدسية	إجابة علمية	إجابة حدسية	إجابة علمية	إجابة حدسية	إجابة علمية	
1 - ما الأرض؟	6 ٪ 20	24 ٪ 80	1 ٪ 10	9 ٪ 90	4 ٪ 40	6 ٪ 60	
2 - ما شكل الأرض؟	4 ٪ 13	26 ٪ 87	1 ٪ 10	9 ٪ 90	1 ٪ 10	9 ٪ 90	
3 - ارسم الأرض.	1 ٪ 3	29 ٪ 97	0 ٪ 0	10 ٪ 100	0 ٪ 0	10 ٪ 100	

4 - قم بصناعة نموذج للأرض بواسطة العجين.	6 %. 60	4 %. 40	8 %. 80	2 %. 20	10 %. 100	0 %. 0	24 %. 80	6 %. 20
5 - أرني في رسمك ثم في نموذجك أين يسكن الناس.	6 %. 60	4 %. 40	6 %. 60	4 %. 40	9 %. 90	1 %. 10	21 %. 70	9 %. 30
6 - هل يمكن للناس العيش في المناطق السفلى من الأرض؟	5 %. 50	5 %. 50	4 %. 40	6 %. 60	9 %. 90	1 %. 10	18 %. 60	12 %. 40
7 - من خلال رسمك ثم نموذجك حدد موقع السماء.	3 %. 30	7 %. 70	5 %. 50	5 %. 50	6 %. 60	4 %. 40	14 %. 47	16 %. 53
8 - هل للأرض حد أو حافة؟	5 %. 50	5 %. 50	8 %. 80	2 %. 20	10 %. 100	0 %. 0	23 %. 77	7 %. 23
المجموع	50 %. 62.5	30 %. 37.5	57 %. 71	23 %. 29	72 %. 90	8 %. 10	179 %. 75	61 %. 25



انطلاقاً من معطيات الجدول والشكل أعلاه يمكننا الخروج بالخلاصات التالية:

إذا حللنا النتائج في مجملها، فإنه يتضح وجود نوع من التدرج في الأجوبة العلمية، حيث يزداد عدد الإجابات العلمية الصحيحة من مستوى تعليمي إلى آخر. وهكذا، فقد سجّل أطفال المستوى الأول ما مجموعه 50 إجابة علمية صحيحة (أي ما يعادل 62.5 ٪ من مجموع الأجوبة) وقد ارتفع هذا العدد إلى 57 إجابة صحيحة في المستوى الموالي (أي ما نسبته 71 ٪ من مجموع الأجوبة) ليقفز مجموع الإجابات العلمية الصحيحة إلى 72 في المستوى التعليمي الثالث (وهو ما يعادل نسبة 90 ٪ من مجموع الأجوبة الكلية). ويؤكد اختبار كروكسال-واليس اللابرامتري للعينات المستقلة وجود فروق دالة بين متوسطات أجوبة المستويات الثلاثة ($H=6,866$ ؛ د.ح=2؛ دالة عند 0,05) والمقارنات البعدية باستعمال U لمان-ويتني تؤكد وجود فروق بين المستويين الأول والثالث وتنفي وجود فروق دالة بين المستويين الأول والثاني ($U=32,5$ غير دالة عند 0,05) والثاني والثالث ($U=39,5$ غير دالة عند 0,05).

أما عند مقارنة الأجوبة العلمية ببديلتها الحدسية بين عناصر كل مستوى على حدة، فيتضح أن الفروق بين الأجوبة في المستوى الأول دالة إحصائياً عند الطرفين وذلك عند مستوى 0.01 ($\chi^2(1)=80$ ؛ د.ح=1؛ دالة عند 0.001) ونفس الشيء في المستوى الثاني ($\chi^2(2)=80$ ؛ د.ح=1؛ دالة عند 0.001) والمستوى الثالث ($\chi^2(3)=80$ ؛ د.ح=1؛ دالة عند 0.001).

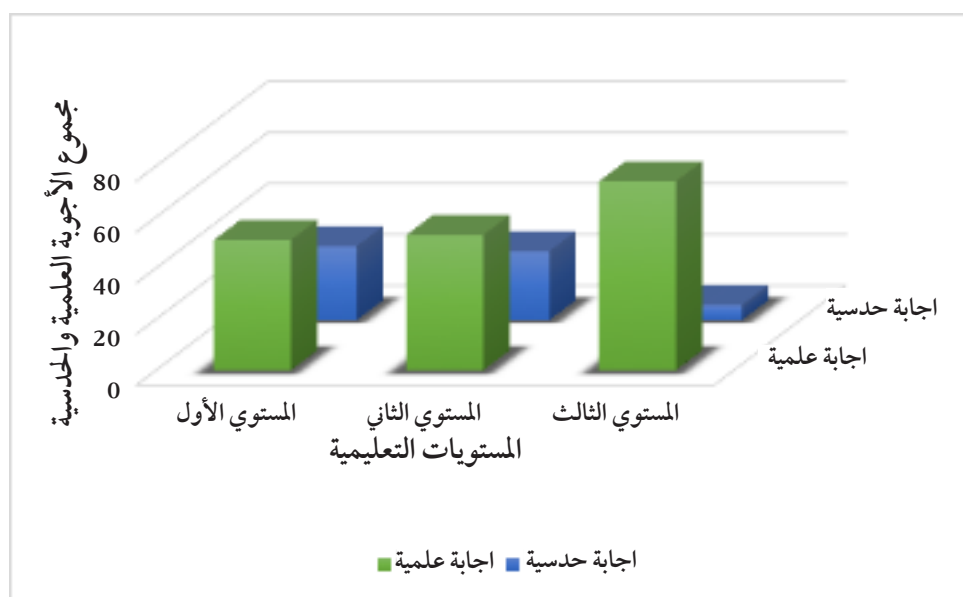
أما إذا نظرنا إلى تكرارات أجوبة الأطفال عن أسئلة الشرط المفتوح أفقياً، أي على مستوى مجاميع الأجوبة عن كل سؤال على حدة، فنلاحظ أن أداءات هؤلاء عن كل سؤال تميل إلى الإجابات العلمية على حساب الإجابات الحدسية ما عدا السؤال السابع الخاص بموقع السماء الذي جاءت فيه النسب جدّاً متقاربة (47 ٪ بالنسبة إلى الأجوبة العلمية و53 ٪ بالنسبة إلى الأجوبة الحدسية).

تحليل النتائج وفق الشرط المغلق

الجدول 2. عدد ونسب الأجوبة الحدسية والعلمية عن كل سؤال بدلالة المستوى الدراسي والسن

المجموع		المستوى الثالث من 8 إلى 9 سنوات		المستوى الثاني من 6,5 إلى 7,6 سنوات		المستوى الأول من 5,5 إلى 6,5 سنوات		المستويات الدراسية (الفئات العمرية)
		إجابة علمية	إجابة حدسية	إجابة علمية	إجابة حدسية	إجابة علمية	إجابة حدسية	
3	27	1	9	1	9	1	9	1 - هل الأرض عبارة عن كوكب أم أنها ليست إلا مساحة كبيرة مسطحة؟
٪ 10	٪ 90	٪ 10	٪ 90	٪ 10	٪ 90	٪ 10	٪ 90	
3	27	0	10	1	9	2	8	2 - هل تبدو الأرض مستديرة أم مسطحة؟
٪ 10	٪ 90	٪ 0	٪ 90	٪ 10	٪ 90	٪ 20	٪ 80	
5	25	0	10	4	6	1	9	3 - انظر إلى هذه الصور. هل يمكنك أن تعين أيها تمثل على نحو مثالي الأرض؟
٪ 17	٪ 83	٪ 0	٪ 100	٪ 40	٪ 60	٪ 10	٪ 90	
6	24	0	10	4	6	2	8	4 - انظر إلى هذه النماذج ذات الأبعاد الثلاثية. هل يمكنك أن تعين أيها يمثل الأرض الحقيقية.
٪ 20	٪ 80	٪ 0	٪ 100	٪ 40	٪ 60	٪ 20	٪ 80	
15	15	2	8	5	5	8	2	5 - هل بإمكان الناس العيش هنا فوق الأرض أم هنا تحتها أم في كل الأرجاء؟
٪ 50	٪ 50	٪ 20	٪ 80	٪ 50	٪ 50	٪ 80	٪ 20	
12	18	2	8	5	5	5	5	6 - هل يعيش الناس في المنطقة السفلى من الأرض؟
٪ 40	٪ 60	٪ 20	٪ 80	٪ 50	٪ 50	٪ 50	٪ 50	
9	21	1	9	3	7	5	5	7 - يعتقد بعض الأطفال أن السماء تحيط بكل الأرض ويعتقد البعض الآخر أنها لا توجد إلا في أعلاها. أرني أنت أين توجد السماء حقيقة.
٪ 30	٪ 70	٪ 10	٪ 90	٪ 30	٪ 70	٪ 50	٪ 50	
9	21	0	10	4	6	5	5	8 - هل للأرض حد أو حافة؟
٪ 30	٪ 70	٪ 0	٪ 100	٪ 40	٪ 60	٪ 50	٪ 50	
62	178	6	74	27	53	29	51	المجموع
٪ 26	٪ 74	٪ 7.5	٪ 92.5	٪ 34	٪ 66	٪ 36	٪ 64	

الشكل 2. مجموع الأجوبة العلمية والحدسية بدلالة المستوى الدراسي



بتأملنا لمعطيات الجدول والشكل أعلاه نخرج بالاستنتاجات التالية:

على مستوى التحليل الإجمالي للنتائج، يتبين وجود نوع من التدرج في الأجوبة العلمية مع المستوى الدراسي يشبه إلى حد كبير التدرج الذي سجلناه في الشرط المفتوح؛ حيث إن عدد الإجابات العلمية الصحيحة يزداد بمعدل ضئيل نسبياً عند الانتقال من المستوى التعليمي الأول إلى المستوى التعليمي الثاني، ولكنه يبلغ أقصاه في المستوى الثالث. وهكذا فقد سجّل أطفال المستوى الأول ما مجموعه 51 إجابة علمية صحيحة (أي ما يوازي 64٪ من مجموع الأجوبة) وقد انتقل هذا العدد إلى 54 إجابة صحيحة في المستوى الموالي (أي ما نسبته 66٪ من مجموع الأجوبة) ليلبغ أقصى مداه أي في حدود 74 من الإجابات الصحيحة في المستوى التعليمي الثالث (وهو ما يعادل نسبة 92.5٪ من مجموع الأجوبة الكلية). وبذلك، فالفروق بين هذه النسب تبدو دالة إحصائياً حيث إن اختبار كروكسال-واليس اللابرامتري للعينات المستقلة يؤكّد وجود فروق دالة بين متوسطات أجوبة المستويات الثلاثة ($H=8,706$ ؛ د.ح=2، دالة عند 0,05) والمقارنات البعدية لنفس الاختبار تؤكّد وجود فروق بين المستويين الأول والثالث ($U=12,5$ دالة عند 0,05) وتنفي وجود فروق دالة بين المستويين الأول والثاني ($U=44,5$ غير دالة عند 0,05) والثاني والثالث ($U=24$ غير دالة عند 0,05).

أما عند مقارنة الأجوبة العلمية ببديلتها الحدسية بين عناصر كل مستوى على حدة فيتضح أن الفروق بين الأجوبة في المستوى الأول دالة إحصائياً عند الطرفين وذلك عند مستوى 0.001 ($2(1)=80$ ؛ د.ح=1؛ دالة عند 0.001) ونفس الشيء في المستوى الثاني ($2(2)=80$ ؛ د.ح=1؛ دالة عند 0.001) والمستوى الثالث ($2(3)=80$ ؛ د.ح=1؛ دالة عند 0.001).

أما أفقيًا، أي على مستوى مجموعي الأجوبة العلمية والحدسية عن كل سؤال على حدة، فيلاحظ أن أجوبة الأطفال عن كل سؤال تميل إلى الإجابات العلمية على حساب الإجابات الحدسية ما عدا تلك المتعلقة بالسؤالين الخامس والسادس الخاصين بمكان عيش الناس ومفهوم الأطفال للجاذبية على التوالي حيث كانت الفروق بين الإجابات غير دالة إحصائيًا ($\chi^2=1,2$ ؛ غير دالة عند 0,05؛ $\chi^2=0,00$ ؛ غير دالة عند 0,05).

مناقشة

إذا كان الهدف الرئيس من هذه الدراسة يتمثل في تحديد أصول المفهوم الأولي للأرض عند عينة من الأطفال المغاربة تتراوح أعمارهم ما بين 5 و9 سنوات، فإننا قد سعينا في البدء إلى فحص المسلّمات الراسخة للتسطح والدعامة، وذلك بواسطة طريقتين مختلفتين.

بالنسبة إلى الفرضية الأولى فإنها لا تبدو ذات مصداقية؛ إذ إن أطفال الفئة العمرية (5,5-6,5) سنوات قد أبانوا عن مستوى من الفهم العلمي عن كل أسئلة المقابلة ما عدا السؤال السابع الخاص بموقع السماء. وهذه نتيجة تسمح لنا بافتراض أنه لا وجود لمسلّمات راسخة تؤثر على مفهومة الأطفال للأرض. فبالنسبة إلى المسلّمة الراسخة للتسطح اتضح أن لدى الأطفال في سن صغيرة (5,5 - 6,5 سنوات) نزوعًا إلى القول بنسبة (90 %) إن الأرض مستديرة أو كروية مثل كرة بدل القول إنها مسطحة. وإن هذه النتيجة الخاصة بشكل الأرض تؤكد نفس النتائج المرتفعة الخاصة بإنتاج الرسم والنموذج، مما ينتفي معه وجود أي مسلّمة راسخة للتسطح تؤثر على تفكير الأطفال بخصوص الأرض. أما بخصوص المسلّمة الراسخة للدعامة، التي يمكن استقرارها على نحو غير مباشر من أجوبة الأطفال عن موقع السماء وموقع الناس، فقد تبين أن الأطفال خاصة في المستوى الأول كانوا ميّالين (لكن ليس بشكل دالّ) إلى الزعم بأن السماء لا توجد إلا في أعلى الأرض بدل أن تحيط بها. غير أن عدم توفّق أطفال ذاك المستوى في هذا السؤال، الذي يبرز وحده أجوبة حدسية أكثر مقارنة بالأجوبة العلمية في سن (5,5-6,5)، قد لا يسمح لنا بالمجازفة في الزعم بأن هذه المسلّمة تؤثر على تفكير الأطفال الخاص بالأرض لاسيما وأنهم قد عبروا عن مستوى من الفهم العلمي لمكان عيش الناس. ويمكن تفسير ميل أطفال المستوى الأول إلى تقديم أجوبة حدسية عن السؤال الشفوي الواقعي الخاص بموقع السماء بسوء فهمهم لهذا السؤال؛ ذلك أن بعض هؤلاء قد يعتقدون أن السؤال يتعلق بموقع السماء انطلاقًا من رسوماتهم أو نماذجهم أو أنه يحيل إلى منظورهم المحلي للعالم المحيط بهم بدل المنظور الشمولي العام، ومن ثم فتغيرهم لتصوراتهم في الشرط المغلق قد يساعد في توضيح إن كانوا فعلاً يتشبّهون بتصورهم الأولي وبالتالي مدى وضوح أو التباس السؤال السابع.

مهما يكن السبب وراء مثل هذه الأجوبة التي لم نصادفها إلا في السؤال السابع باستعمال استمارة الأسئلة المفتوحة فهي لا تقدم أدلة قوية على أطروحة فوزنيادو Vosniadou القائلة بوجود مسلّمات راسخة للتسطح تقيد معرفة الأطفال الخاصة بالأرض. من الممكن أن نعزو ذلك إلى أن أطفال العينة سواء في دراستنا أو دراسة فوزنيادو وبروير (Vosniadou & Brewer 1992) لم يكونوا صغارًا كفاية للكشف عن عدد دالّ منهم ممن

يتبنون المفاهيم الساذجة الأولية. ومن الاقتضاءات الممكنة لهذه الملاحظة ضرورة إجراء دراسة أخرى تستهدف عينة أصغر من الأطفال المغاربة على نحو ما فعلت دراسات أوروبية عديدة كتلك التي أنجزها كل من هانست وكيكاس (2010، Hannust & Kikas) وبلاون وبريس (2013، Blown & Bryce) وسترايتمير وآخرين (2008، Straatemeier et al.)، التي فحصت جميعها أطفالاً أعمارهم أقل من 5 سنوات فما فوق.

لكن في حالة مقارنة أجوبة الأطفال العلمية الخاصة بشكل الأرض بنظيرتها الخاصة بموقع السماء فإنه يتبين أن هناك فروقاً واضحة بين تلك الأجوبة (83 ٪ في مقابل 30 ٪)، مما يسوغ لنا القول بأن معرفة الأطفال بخصوص مكونات مختلفة لمفهوم الأرض مثل طبيعتها وشكلها ودعامتها وقوتها الجاذبية وموقع السماء بالنسبة إليها تتأثر وتنمو بمستويات مختلفة. فمكوّن الشكل الكروي يكتسب أولاً وفي سن مبكرة مقارنة بمكوّن الدعامة العلمي يليه مكوّن طبيعة الأرض ثم مكوّن الجاذبية وانتهاءً بمكوّن الدعامة الذي يرتبط بموقع السماء. إذ يثبت الأطفال في هذه السن أنهم قادرون على التعرف على شكل الأرض العلمي والأمر على عكس ذلك بالنسبة إلى موقع السماء حيث كان السؤال المتعلق بموقع السماء السؤال الذي كشف عن وجود أجوبة حدسية أكثر مقارنة بالأجوبة العلمية خاصة في صفوف الأطفال الأصغر من العينة.

لقد أوضح عدد من الباحثين (Agan & Sneider, 2004 ; Nussbaum & Novak, 1976 ; Schoultz et al., 2004, 2005 ; Vosniadou & Brewer, 1992 ; Vosniadou et al., 2001 ; Troadec et al., 2009) أن الطفل يواجه صعوبات في تصور الجاذبية الأرضية كخاصية تطبق من «فوق» و«تحت» الأرض معاً. وترجع هذه الصعوبة، بحسب فوزنيادو وبروير (Vosniadou & Brewer 1992)، إلى تأثير قيد مسلّمة الدعامة، لكن شولتز وآخرين (Schoultz et al., 2001) بينوا أنه في حضور كرة أرضية 89 ٪ من الأطفال السويديين في عمر 10.5 سنوات يستحضرون الجاذبية وظهر نفس التفسير في المغرب، حيث لم تكن النسبة سوى 27 ٪ (Troadec et al., 2009). وبخلاف كل هؤلاء خلصت الدراسة الحالية إلى أن الأطفال في المغرب ومنذ سن الثامنة يقولون إن الناس يمكن أن يعيشوا أسفل الأرض مبررين ذلك بمفهوم الجاذبية أو بمفهوم بديل.

إن النتائج الخاصة بالفرضية الأولى تبين عدم وجود أي دليل على قيد الشكل أو مسلّمة التسطح الراسخة التي توقعت وجودها نظرية النماذج العقلية لفوزنيادو Vosniadou؛ إذ إن أغلبية الأطفال في المستوى الأول يجيبون عن الأسئلة المتعلقة بشكل الأرض. لكن هناك إرهاسات أولية على وجود قيد الدعامة (وإن كانت لا تعود إلى قيد الدعامة وحده) لأن عدداً لا بأس به من الأطفال (30 ٪ في المستوى الأول و47 ٪ في المستويات الدراسية الأولى) يظنون أن السماء توجد فوق الأرض فقط. تتفق هذه النتائج جزئياً مع ما توصل إليه سيغل وآخرون (Siegall et al., 2004) الذي بين أن الأطفال البريطانيين والأستراليين في سن تتراوح ما بين 4 إلى 7 سنوات يميلون بشكل دالّ إلى القول إن السماء فوق الأرض. لكنها، من جانب آخر، تتناقض مع تلك النتائج التي أظهرت وجود قيود التسطح والدعامة في صفوف الأطفال البريطانيين حتى باستعمال أدوات قياس مختلفة عن تلك التي استعملها كل من فوزنيادو وبروير (Vosniadou & Brewer 1992)، غير أن النتائج تلك في المقابل تنفي وجود نفس تلك

القيود لدى مجموعة الأطفال الأستراليين. وهي نفس الخلاصة التي توصلت إليها نتائج دراسات شولتز وآخرين (Schoultz et al., 2001) من جهة ونوبس وآخرين (Nobes et al., 2003, 2005) من جهة ثانية التي تؤكد جميعها على أن مفاهيم الأطفال الأولى الخاصة بالأرض لا تتقيد بأي مسلمّات أو حدوس وتتميز عكس ما توقعته فوزنيادو ومساعدوها (Vosniadou et al., 1992) بالتجزّيء وتكون أقرب بكثير إلى التصورات العلمية. أما من جهتنا فنشير إلى أننا باعتمادنا نفس الأسئلة المفتوحة لفوزنيادو Vosniadou فقد أتت نتائجنا بخصوص أصول مفهوم الأرض الأولى لدى الأطفال المغاربة على طرفي نقيض مما افترضته فوزنيادو وآخرون (Vosniadou et al., 2004)، ويُفسّر ذلك ربما بكون الأطفال لا يختارون الأجوبة العلمية إلا لأنهم يكونون أمام خيارات بديلة محددة كما فعلت الدراسات المتقدمة لأعمالها مثل دراستي نوبس وآخرين (Nobes et al., 2003) وسيغل وآخرين (Siegal et al., 2004)؛ لأننا وبنفس استبيان الأسئلة المفتوحة لفوزنيادو Vosniadou قد وجدنا أن للأطفال ميلاً نحو الأجوبة العلمية أكثر من مقابلتها الحدسية، وأن نسبة قليلة فقط من الأطفال أبدت تفضيلاً نحو الأجوبة الحدسية. فعلى الرغم من أننا لم نستعمل قالب الكرة الأرضية كما فعلت دراسات كل من شولتز وآخرين (Schoultz et al., 2001) وترواديك وآخرين (Troadek et al., 2009). فإن نتائج دراستنا جاءت متناقضة تماماً مع ما توصل إليه ترواديك وآخرون (Troadek et al., 2009) الذين خلصوا عبر الاستعانة بأداة ثقافية (الكرة الأرضية) إلى أن أطفال منطقتي فاس ومكناس بالمغرب لا يتعرفون على الأداة الثقافية باعتبارها تمثل الكرة الأرضية إلا في سن عشر سنوات ونصف.

كما تبدو الفرضية الثانية مؤكدة لأن هناك فروقاً دالة بين أجوبة الأطفال العلمية والحدسية في المستوى الأول من العينة.

هذه النتيجة تدعم بصورة واسعة نتائج نوبس وآخرين (Nobes et al., 2003) لأن هؤلاء الباحثين خلصوا إلى أن تفكير الأطفال حول الأرض ليس متأثراً بقوة بالقيود الحدسية سواء تلك المتعلقة بالتسطح أو الدعامة. كما تتوافق هذه النتيجة مع ما توصل إليه أقطاب آخرون للمقاربات البديلة لنظرية النماذج العقلية أمثال سيغل وآخرين (Siegal et al., 2004) وباناغيوتاكي وآخرين (Panagiotaki et al., 2006) وستراتمير وآخرين (Straatemeier et al., 2008) وفريد وآخرين (Frède et al., 2011). لكن على العكس من نوبس وآخرين (Nobes et al., 2003) الذين ينفون وجود قيود حدسية بالمرّة، وزعم سيغل وآخرون (Siegal et al., 2004) أن تلك القيود ضعيفة لدرجة أن المعلومات الثقافية تمكّن الأطفال من أن يضعوها جانباً في بداية النمو فإن الدراسة الحالية توصلت إلى غياب مسلّمة التسطح الراسخة وحضور نسبي لكن غير دالّ لمسلّمة الدعامة.

أما بخصوص الفرضية الثالثة المتعلقة بطبيعة الأرض فقد تبين أن أغلب الأطفال يقولون بأنها عبارة عن كوكب يوجد في الفضاء ويعيش فوق أرجائه الناس في الطريقتين كليهما. وقد تأكّدت فعلاً هذه النتيجة إذ تبين أن الأطفال في كلتا الطريقتين يميلون إلى تقديم أجوبة علمية أكثر وأن هناك فروقاً دالة بين هذه الأجوبة وبديلتها

الحدسية. تأتي هذه النتائج لتدحض ما أكدت عليه فوزنيادو Vosniadou ومساعدوها سابقاً من كون الأطفال يبدوون في عمر 6-7 سنوات بمفهمة الأرض ضمن الموضوعات الفيزيائية وأنهم لا يوقعون الأرض ضمن الموضوعات الفلكية إلا في مرحلة متأخرة من الطفولة وتحديدًا في سن 10-11 سنة (انظر Vosniadou & Skepilti, 2005). وحتى إن كان هناك تأثير للطريقة المعتمدة (المفتوحة في مقابل المغلقة) فإن الأغلبية العظمى من الأطفال يحددون ماهية الأرض بصورة علمية. إذ بلغت نسبة الأطفال الذين يعرفون الأرض تعريفًا علميًا، تحت الشرط المفتوح لفوزنيادو، 80٪ في حين أن هذه النسبة ارتفعت إلى 90٪ في الشرط المغلق الخاص بالمقاربة البديلة لفوزنيادو.

ويمكن تفسير غلبة التعريف العلمي على التعريف الساذج في كون الأطفال في وقتنا الراهن أصبحوا أكثر اتصالاً بالنموذج العلمي للأرض بفضل وسائل الإعلام والكتب المدرسية والألعاب التي تعطيهم فكرة عن ماهية الأرض. أما بالنسبة إلى الذين يقولون إن الأرض ليست كوكبًا أو أنها مجرد مساحة مستطيلة أو مستديرة أو عجزوا عن قول أي شيء فإن مرد ذلك ربما، حسب نظرية التفويض الخاطيء لتشبي وروسكو (Chi & Roscoe, 2002)، أن الأطفال أساءوا تأويل السؤال الشفوي فأولوه على أنه يُحيل إلى المنظور المحلي للعالم بدل أن يُحيل إلى المنظور الشمولي العام، أو ربما يرجع إلى إساءة التعبير عن الأسئلة. ولعل ما يرجح كفة هذا التفسير أن الأطفال في الشرط المغلق قدّموا أجوبة علمية أكثر مقارنة بالشرط المفتوح.

إن هذه النتيجة وحدها كافية لكي تجعلنا نؤكد أن الفرضية الرابعة المتعلقة بالمنظور الذي يعتمد عليه الأطفال في الحكم والتفكير حول الأرض هو منظور شمولي عام وليس منظورًا جزئيًا محليًا. وما يزيد من مشروعية هذا الاستنتاج ويعزز مصداقيته هو أن الأطفال تمكّنوا بصورة دالة من التعرف على شكل الأرض العلمي ومن إثبات استدارتها خاصة في المستويين الثاني والثالث.

خلاصة:

تأسيساً على ما سبق، يمكننا تسجيل الخلاصات التالية:

أتت نتائج هذه الدراسة على عكس ما تتوقعه نظرية النماذج العقلية لفوزنيادو بخصوص وجود قيود حدسية للتسطح والدعامة تؤثر على تفكير الأطفال حول الأرض ولو باستعمال بروتوكول معدل عن استبانة الأسئلة المفتوحة لفوزنيادو.

تبين أن نسبة كبيرة من الأطفال المغاربة تميل نحو تفضيل الأجوبة العلمية وذلك انطلاقاً من سن صغيرة، وقبل تلقي أي تعليم رسمي حول المفاهيم الفلكية. وهي نتيجة تناقض ما توصلت إليه الدراسة التي أنجزها ترواديك وآخرون في المغرب (Troade et al., 2009) باستعمال نفس العدة المنهجية لشولتز وآخرين (Schoultz et al., 2001).

أن هذه الدراسة، ويتوسل استبانة الأسئلة المغلقة الذي اعتمده سيغل وآخرون على أطفال بريطانيين وأستراليين (Siegal et al., 2004) ونوبس وآخرون (Nobes et al., 2003) على عينة من الأطفال البريطانيين، قد توصلت هي الأخرى إلى نفس النتائج تقريباً وأوضحت أن الأطفال يتعرفون على هوية الأرض وعلى شكلها في سن تتراوح بين 5 سنوات ونصف وست سنوات ونصف.

تجعلنا النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة الأولى نفترض أنه لا توجد، على الأرجح، أي نماذج عقلية أولية، وأن مفاهيم الأطفال الأولية لا تنتظم في بنية متسقة ومتماسكة كالتي للنماذج العقلية كما اقترحت ذلك فوزنيادو Vosniadou من قبل.

المراجع

المراجع الأجنبية:

- AGAN, L., & SNEIDER, C. (2004). LEARNING ABOUT THE EARTH'S SHAPE AND GRAVITY: A GUIDE FOR TEACHERS AND CURRICULUM DEVELOPERS. *THE ASTRONOMY EDUCATION REVIEW*, 2(2), 90–117.
- BARSALOU, L. W. (1999). PERCEPTUAL SYMBOL SYSTEMS. *BEHAVIORAL AND BRAIN SCIENCES*, 22(4), 577-660.
- BRUNER, J. S., GOODNOW, J. J., & AUSTIN, G. A. (1956). *A STUDY OF THINKING*. NEW YORK.
- BRYCE, T. G. K., & BLOWN, E. J. (2013). CHILDREN'S CONCEPTS OF THE SHAPE AND SIZE OF THE EARTH, SUN AND MOON. *INTERNATIONAL JOURNAL OF SCIENCE EDUCATION*, 35(3), 388–446.
- CAREY, S. (1985). *CONCEPTUAL CHANGE IN CHILDHOOD*. MIT PRESS.
- CAREY, S. (1990). ON SOME RELATIONS BETWEEN THE DESCRIPTION AND THE EXPLANATION OF DEVELOPMENTAL CHANGE.
- CHI, M. T. H., & ROSCOE, R. D. (2002). THE PROCESSES AND CHALLENGES OF CONCEPTUAL CHANGE. IN *RECONSIDERING CONCEPTUAL CHANGE: ISSUES IN THEORY AND PRACTICE* (PP. 3–27). SPRINGER, DORDRECHT.
- CLEMENT, J. (1982). STUDENTS' PRECONCEPTIONS IN INTRODUCTORY MECHANICS. *AMERICAN JOURNAL OF PHYSICS*, 50(1), 66–71.
- DIAKIDOY, I.-A., VOSNIADOY, S., & HAWKS, J. D. (1997). CONCEPTUAL CHANGE IN ASTRONOMY: MODELS OF THE EARTH AND OF THE DAY/NIGHT CYCLE IN AMERICAN-INDIAN CHILDREN. *EUROPEAN JOURNAL OF PSYCHOLOGY OF EDUCATION*, 12(2), 159.
- DISESSA, A. (1993). TOWARD AN EPISTEMOLOGY OF PHYSICS. *COGNITION AND INSTRUCTION*, 10(2–3), 105–225.
- DISESSA, A. (2000). *CHANGING MINDS*. MIT PRESS.
- DISESSA, A. A., & WAGNER, J. F. (2005). WHAT COORDINATION HAS TO SAY ABOUT TRANSFER. *TRANSFER OF LEARNING FROM A MODERN MULTI-DISCIPLINARY PERSPECTIVE*, 121-154.
- DISESSA, A. (1988). KNOWLEDGE IN PIECES. IN G. FORMAN & P. PUFALL (EDS.), *CONSTRUCTIVISM IN THE COMPUTER AGE* (PP. 49–70). LAWRENCE ERLBAUM.
- FODOR, J. A. (1998). *CONCEPTS: WHERE COGNITIVE SCIENCE WENT WRONG*. OXFORD UNIVERSITY PRESS.
- FRAPPART, S. (2006). COMPRÉHENSION DE LA FORME DE LA TERRE ET DU CYCLE JOUR/NUIT: IMPACT DE LA DIMENSION DU MODÈLE ET COHÉRENCE ENTRE LES RÉPONSES. *MÉMOIRE DE MASTER*, 1.
- FRAPPART, S., FRÈDE, V., & TROADEC, B. (2008). DUEL" DE THÉORIES CONCERNANT LE DÉVELOPPEMENT DES CONNAISSANCES : L'EXEMPLE DE LA FORME DE LA TERRE. *ARCHIVES DE PSYCHOLOGIE*, 73, 147-165.
- FRÈDE, V., FRAPPART, S., & TROADEC, B. (2017). ACQUISITION DE CONNAISSANCES EN ASTRONOMIE : RÔLE DE L'ENSEIGNEMENT ET DU CONTEXTE CULTUREL AU SEIN DUQUEL L'ENFANT SE CONSTRUIT. *PSYCHOLOGIE FRANÇAISE*, 62(4), 313–333.
- FRÈDE, VALÉRIE, NOBES, G., FRAPPART, S., PANAGIOTAKI, G., TROADEC, B., & MARTIN, A. (2011). THE ACQUISITION OF SCIENTIFIC KNOWLEDGE: THE INFLUENCE OF METHODS OF QUESTIONING AND ANALYSIS ON THE INTERPRETATION OF CHILDREN'S CONCEPTIONS OF THE EARTH. *INFANT AND CHILD DEVELOPMENT*, 20(6), 432–448.
- GOPNIK, A., & MELTZOFF, A. N. (1997). *WORDS, THOUGHTS, AND THEORIES*. MIT PRESS.

- HAMPTON, J. A. (2006). CONCEPTS AS PROTOTYPES. *PSYCHOLOGY OF LEARNING AND MOTIVATION*, 46, 79-113.
- HARRIS, P. L., & KOENIG, M. A. (2006). TRUST IN TESTIMONY: HOW CHILDREN LEARN ABOUT SCIENCE AND RELIGION. *CHILD DEVELOPMENT*, 77(3), 505-524.
- HANNUST, T., & KIKAS, E. (2007). CHILDREN'S KNOWLEDGE OF ASTRONOMY AND ITS CHANGE IN THE COURSE OF LEARNING. *EARLY CHILDHOOD RESEARCH QUARTERLY*, 22(1), 89-104.
- HANNUST, T., & KIKAS, E. (2010). YOUNG CHILDREN'S ACQUISITION OF KNOWLEDGE ABOUT THE EARTH: A LONGITUDINAL STUDY. *JOURNAL OF EXPERIMENTAL CHILD PSYCHOLOGY*, 107(2), 164-180.
- IVARSSON, J., SCHOULTZ, J., & SÄLJÖ, R. (2002). MAP READING VERSUS MIND READING. IN *RECONSIDERING CONCEPTUAL CHANGE: ISSUES IN THEORY AND PRACTICE* (PP. 77-99). SPRINGER, DORDRECHT.
- KALLERY, M. (2000). MAKING THE MOST OF QUESTIONS AND IDEAS IN THE EARLY YEARS. *PRIMARY SCIENCE REVIEW*.
- MALI, G. B., & HOWE, A. (1979). DEVELOPMENT OF EARTH AND GRAVITY CONCEPTS AMONG NEPALI CHILDREN. *SCIENCE EDUCATION*, 63(5), 685-691.
- MARGOLIS, E. (1994). A REASSESSMENT OF THE SHIFT FROM THE CLASSICAL THEORY OF CONCEPTS TO PROTOTYPE THEORY. *COGNITION*, 51(1), 73-89.
- MARTIN, A. (2006). THE ORIGIN, STRUCTURE AND DEVELOPMENT OF CHILDREN'S CONCEPTS OF THE EARTH. UNPUBLISHED PhD THESIS, UNIVERSITY OF EAST LONDON.
- MCCLOSKEY, M. (1983). INTUITIVE PHYSICS. *SCIENTIFIC AMERICAN*, 248(4), 122-131.
- MURPHY, G. L., & MEDIN, D. L. (1985). THE ROLE OF THEORIES IN CONCEPTUAL COHERENCE. *PSYCHOLOGICAL REVIEW*, 92(3), 289-316.
- NOBES, G., MARTIN, A. E., & PANAGIOTAKI, G. (2005). THE DEVELOPMENT OF SCIENTIFIC KNOWLEDGE OF THE EARTH. *BRITISH JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY*, 23(1), 47-64.
- NOBES, G., MOORE, D. G., MARTIN, A. E., CLIFFORD, B. R., BUTTERWORTH, G., PANAGIOTAKI, G., & SIEGAL, M. (2003). CHILDREN'S UNDERSTANDING OF THE EARTH IN A MULTICULTURAL COMMUNITY: MENTAL MODELS OR FRAGMENTS OF KNOWLEDGE? *DEVELOPMENTAL SCIENCE*, 6(1), 72-85.
- NUSSBAUM, J., & NOVAK, J. D. (1976). AN ASSESSMENT OF CHILDREN'S CONCEPTS OF THE EARTH UTILIZING STRUCTURED INTERVIEWS. *SCIENCE EDUCATION*, 60(4), 535-550.
- PANAGIOTAKI, G., NOBES, G., & BANERJEE, R. (2006A). CHILDREN'S REPRESENTATIONS OF THE EARTH: A METHODOLOGICAL COMPARISON. *BRITISH JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY*, 24(2), 353-372.
- PANAGIOTAKI, G., NOBES, G., & BANERJEE, R. (2006B). IS THE WORLD ROUND OR FLAT? CHILDREN'S UNDERSTANDING OF THE EARTH. *EUROPEAN JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY*, 3(2), 124-141.
- PANAGIOTAKI, G., NOBES, G., & POTTON, A. (2009). MENTAL MODELS AND OTHER MISCONCEPTIONS IN CHILDREN'S UNDERSTANDING OF THE EARTH. *JOURNAL OF EXPERIMENTAL CHILD PSYCHOLOGY*, 104(1), 52-67.
- PIAGET, J. (1929). THE CHILD'S CONCEPT OF THE WORLD. LONDRES, ROUTLEDGE & KEGAN PAUL.
- PIAGET, J. (1930). THE CHILD'S CONCEPTION OF CAUSALITY. *JOURNAL OF PHILOSOPHICAL STUDIES*, 5(20), 638-642.
- PRINZ, J. J. (2004). FURNISHING THE MIND: CONCEPTS AND THEIR PERCEPTUAL BASIS. MIT PRESS.
- RAKISON, D. H., & OAKES, L. M. (2003). EARLY CATEGORY AND CONCEPT DEVELOPMENT: MAKING SENSE OF THE BLOOMING, BUZZING CONFUSION. OXFORD UNIVERSITY PRESS.
- ROSCH, E. (1978). PRINCIPLES OF CATEGORIZATION. IN ELEANOR ROSCH & B. LLOYD (EDS.), *COGNITION AND*

CATEGORIZATION. LAWRENCE ELBAUM ASSOCIATES.

- ROSCH, ELEANOR, & MERVIS, C. B. (1975). FAMILY RESEMBLANCES: STUDIES IN THE INTERNAL STRUCTURE OF CATEGORIES. *COGNITIVE PSYCHOLOGY*, 7(4), 573–605.
- SAMARAPUNGVAN, A., VOSNIADOU, S., & BREWER, W. F. (1996). MENTAL MODELS OF THE EARTH, SUN, AND MOON: INDIAN CHILDREN'S COSMOLOGIES. *COGNITIVE DEVELOPMENT*, 11(4), 491–521.
- SCHOULTZ, J., SÄLJÖ, R., & WYNDHAMN, J. (2001). HEAVENLY TALK: DISCOURSE, ARTIFACTS, AND CHILDREN'S UNDERSTANDING OF ELEMENTARY ASTRONOMY. *HUMAN DEVELOPMENT*, 44(2–3), 103–118.
- SIEGAL, M. (2008). *MARVELOUS MINDS: THE DISCOVERY OF WHAT CHILDREN KNOW*. OXFORD UNIVERSITY PRESS.
- SIEGAL, M., BUTTERWORTH, G., & NEWCOMBE, P. A. (2004). CULTURE AND CHILDREN'S COSMOLOGY. *DEVELOPMENTAL SCIENCE*, 7(3), 308–324.
- SMITH, E. E. (1989). CONCEPTS AND INDUCTION. IN *FOUNDATIONS OF COGNITIVE SCIENCE* (PP. 501–526). CAMBRIDGE, MA, US: THE MIT PRESS.
- STRAATEMEIER, M., VAN DER MAAS, H. L. J., & JANSEN, B. R. J. (2008). CHILDREN'S KNOWLEDGE OF THE EARTH: A NEW METHODOLOGICAL AND STATISTICAL APPROACH. *JOURNAL OF EXPERIMENTAL CHILD PSYCHOLOGY*, 100(4), 276–296.
- TROADEC, B., ZARHBOUCH, B., & FRÈDE, V. (2009). CULTURAL ARTEFACT AND CHILDREN'S UNDERSTANDING OF THE SHAPE OF THE EARTH: THE CASE OF MOROCCAN CHILDREN. *EUROPEAN JOURNAL OF PSYCHOLOGY OF EDUCATION*, 24(4), 485.
- VOSNIADOU, S. (1994A). CAPTURING AND MODELING THE PROCESS OF CONCEPTUAL CHANGE. *LEARNING AND INSTRUCTION*, 4(1), 45–69.
- VOSNIADOU, S. (1994B). MAPPING THE MIND: DOMAIN SPECIFICITY IN COGNITION AND CULTURE. IN L. A.
- VOSNIADOU, S. (2002A). MENTAL MODELS IN CONCEPTUAL DEVELOPMENT. IN *MODEL-BASED REASONING* (PP. 353–368). SPRINGER, BOSTON, MA.
- VOSNIADOU, S. (2002B). ON THE NATURE OF NAIVE PHYSICS. IN *RECONSIDERING CONCEPTUAL CHANGE: ISSUES IN THEORY AND PRACTICE* (PP. 61–76). SPRINGER.
- VOSNIADOU, S. (ED.). (2008). *INTERNATIONAL HANDBOOK OF RESEARCH ON CONCEPTUAL CHANGE* (1 EDITION). NEW YORK: ROUTLEDGE.
- VOSNIADOU, S. (2013). CONCEPTUAL CHANGE RESEARCH: AN INTRODUCTION. IN *INTERNATIONAL HANDBOOK OF RESEARCH ON CONCEPTUAL CHANGE* (PP. 13–20). ROUTLEDGE.
- VOSNIADOU, S., & BREWER, W. F. (1992). MENTAL MODELS OF THE EARTH: A STUDY OF CONCEPTUAL CHANGE IN CHILDHOOD. *COGNITIVE PSYCHOLOGY*, 24(4), 535–585.
- VOSNIADOU, S., & BREWER, W. F. (1994). MENTAL MODELS OF THE DAY/NIGHT CYCLE. *COGNITIVE SCIENCE*, 18(1), 123–183.
- VOSNIADOU, S., & SKOPELITI, I. (2005). DEVELOPMENTAL SHIFTS IN CHILDREN'S CATEGORIZATIONS OF THE EARTH, 7.
- VOSNIADOU, S., SKOPELITI, I., & IKOSPENTAKI, K. (2005). RECONSIDERING THE ROLE OF ARTIFACTS IN REASONING: CHILDREN'S UNDERSTANDING OF THE GLOBE AS A MODEL OF THE EARTH. *LEARNING AND INSTRUCTION*, 15(4), 333–351.

دعوة إلى الباحثين العرب للمشاركة في مجلة الطفولة العربية بثوبها الجديد

تسترعى الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية عناية الباحثين العرب إلى أن مجلة الطفولة العربية انتهجت خطة إصدار جديدة اعتباراً من الأعداد القادمة وفقاً للمحاور الآتية، والتي ستصبح بمثابة الملفات الخاصة لأعداد المجلة، وسيكون كل محور منها عنواناً بارزاً لأغلفتها:

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

لذا، فإنه يسعد الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية دعوة الباحثين العرب أينما وجدوا للمساهمة في مجلة الطفولة العربية ببحث يعدونه خصيصاً لأي من المحاور المذكورة أعلاه. هذا وستقوم الجمعية بتقديم مكافأة مالية رمزية بقيمة مائة وخمسون ديناراً كويتياً تشجيعاً للأبحاث والدراسات المقدمة، على أن تكون تلك الأبحاث وفقاً لقواعد وشروط النشر في المجلة التي يجدونها على الموقع الإلكتروني للمجلة: <http://www.jac-kw.org>

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

ترسل جميع المكاتبات على العنوان الآتي:

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

مجلة الطفولة العربية

ص.ب: 23928 - الصفاة: 13100

دولة الكويت

هاتف 24748250 - 24748479 - فاكس: 24749381

البريد الإلكتروني للمجلة: info@jac-kw.org

دور البرنامج المقترح القائم على استراتيجيات التعلم النشط في إيصال المفاهيم الاقتصادية لتلاميذ الصف الرابع الأساسي - دراسة شبه تجريبية -

Doi: 10.29343/1-100-2

د. فتون قطيني

مدير المكتب الصحفي - مديرية تربية محافظة ريف دمشق - الجمهورية العربية السورية

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى تعرّف فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات التعلم النشط، في إكساب تلاميذ الصف الرابع الأساسي المفاهيم الاقتصادية. أتبعَت الباحثة المنهجين: الوصفي التحليلي وشبه التجريبي لتحقيق أهداف الدراسة، فقامت ببناء أداة لتحليل مضمونات كتاب الدراسات الاجتماعية الخاص بالصف الرابع الأساسي؛ لاستخراج المفاهيم الاقتصادية، وبناءً على نتائج التحليل صممت برنامجاً تعليمياً قائماً على استراتيجيات التعلم النشط، ثم صممت أداة لتقويم البرنامج المصمم؛ وهي اختبار المفاهيم الاقتصادية، وبعد إجراء التجربة الاستطلاعية والتأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة، طبقت الأدوات على عينة الدراسة التي تكوّنت من (60) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع الأساسي، قسّمتها إلى مجموعتين؛ إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية، متكافئتين في أعمار أفرادها، وأعدادهم، وفي نتائج اختبار المفاهيم الاقتصادية القبلي، استعانت الباحثة بالبرنامج الإحصائي SPSS لاستخلاص النتائج الخاصة بأسئلة الدراسة وفرضياتها، فكانت النتائج الآتية:

- شغلت الموارد الاقتصادية النسبة الأكبر بين المفاهيم الاقتصادية الباقية التي تضمنتها قائمة التحليل.
- عدم التوازن في تضمين المفاهيم الاقتصادية الفرعية في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الرابع الأساسي.
- إهمال القسم الأكبر من المفاهيم الاقتصادية الفرعية في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الرابع الأساسي.
- فاعلية البرنامج القائم على استراتيجيات التعلم النشط في إكساب والاحتفاظ بالمفاهيم الاقتصادية لتلاميذ الصف الرابع الأساسي.

الكلمات المفتاحية: المفاهيم الاقتصادية، استراتيجيات التعلم النشط، تلاميذ الصف الرابع الأساسي.

استلم البحث في أكتوبر 2020 وأجيز للنشر في نوفمبر 2020

The Role Of The Program Based On Active Learning Strategies In Delivering Economic Concepts To The Fourth Grade Students - A Quasi-Experimental Study –

Fotoun Quttainy
press office manager- Directorate of education in rural Damascus
governorate

Summary

The current study aimed to identify the effectiveness of a program based on active learning strategies, in providing basic fourth-grade students with economic concepts. The researcher followed the descriptive and quasi-experimental approach to achieve the objectives of the study, A tool to analyze the contents of the social studies book, for the fourth basic grade. was developed To extract economic concepts Based on the results of the analysis, an educational program based on the following active learning strategies was designed A test of economic concepts. constructed was The tools were applied to the study,s sample which consisted of (60) male and female students divided into two groups; a control and experimental. The following results were:

- Economic resources formed the largest percentage among the remaining economic concepts that include the analysis list.
- The sub-economic concepts in the book of social studies were imbalanced.
- The sub-economic concepts in the book of social studies were neglected.
- The effectiveness of the program was based on active learning strategies.

Key words: economic concepts, active learning strategies, fourth grade students.

المقدمة:

يعيش العالم اليوم أزمات اقتصادية متعددة، وفي المقابل يشهد حالة من التضخم السكاني مما يزيد استهلاك الموارد الطبيعية، وهكذا تؤثر الأزمات على الأسرة كبرها وصغيرها بشكل واضح؛ ولأن مواجهة هذه الأزمات يحتاج إلى وعي اقتصادي، مصحوباً بسلوك اقتصادي سليم، فإن صغار الأسرة هم الأولى بهذه التوعية لقلة خبراتهم ومعارفهم الاقتصادية، فقد لاحظت جمعة (2020) «وجود نقص وتشويه معرفي واضح لدى الأطفال حول مبادئ الاقتصاد على المستوى المفاهيمي». وهنا تبدأ مهمة التربية والتعليم في إيصال المفاهيم الاقتصادية لتشكيل وعي سلوكي واتجاهات إيجابية نحو العملية الاقتصادية، وذلك من خلال تضمين المناهج الدراسية لهذه المفاهيم، بالإضافة إلى الانتباه إلى كيفية إيصال هذه المفاهيم إلى المتعلم، ولأن التعلم النشط يزيد من اندماج التلاميذ في العمل، ويجعل التعلم متعة وبهجة، ويصل بالمتعلم إلى درجة إتقان ما تعلمه، ويعزز روح المنافسة بين المتعلمين، وينمي مهارات التفكير العليا لديهم، ويساعدهم في اتخاذ القرارات؛ فإن استراتيجياته تعد فرصة جيدة لإكساب المتعلمين المفاهيم الاقتصادية، وبالتالي تطبيق ما تعلموه في حياتهم اليومية.

مشكلة الدراسة:

يعدّ الوطن العربي غنياً بالموارد البشرية الفتية، وهذا بحد ذاته ثروة تنتج طاقة تفوق الطاقة التي تنتجها الثروات الباطنية، إلا أن معظم الدول العربية تعاني من بطالة عربية وعمالة أجنبية، وبهذا تتبادر إلى الأذهان إشارات استفهام حول المفارقة بين ما هو متاح من طاقات بشرية والاحتياج إلى كادر أجنبي للعمل على أرضنا؟ لماذا لم تستطع مواردنا البشرية تغطية سوق العمل؟ يرى الزبيب (2018) أن السبب يعود إلى عشوائية استراتيجيات أنظمة التعليم الحالية، إذ يلاحظ أنها تنحرف عن الأهداف المرجوة منها. كما يؤكد أن الحل الأنسب هو إعداد استراتيجيات وطنية للتعليم وربطها بسوق العمل؛ وهنا لا يقصد التعليم الجامعي وحسب، وإنما التعليم ما قبل الجامعي أيضاً بدءاً بالروضة وحتى الثانوية العامة. وهذا ما دعت إليه المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم - الألكسو - (2014) عندما وضعت استراتيجية لإدراج المهارات المتعلقة بريادة الأعمال، والتعليم المستند إلى المسار المهني، ومهارات القرن الواحد والعشرين في قطاع التعليم بدءاً من الروضة حتى المرحلة الثانوية. كما أكد مصطفى (2015) في تقرير لصحيفة الشرق الإلكترونية أنه لا بدّ للمؤسسة التعليمية أن تواكب سوق العمل لتجمع بين مهمتها الأكاديمية ومعرفة متطلبات سوق العمل، ومن الضروري نشر الوعي حول هذه القضية؛ لتوجيه الطلاب إلى تخصصات تلبي الاحتياجات الفعلية في المجالات المختلفة، وتنويرهم بطبيعتها.

وقد أكدت دراسات عديدة مثل: دراسة الرويلي (2007)، ودراسة الجندي (2008)، أهمية إدراج المفاهيم الاقتصادية في المناهج الدراسية لزيادة الوعي الاقتصادي وإيجاد جيل قادر على التعامل الرشيد مع الظروف الاقتصادية المختلفة.

وفي هذا الصدد ترى الباحثة أنه لا بد من تقديم المفاهيم الاقتصادية ضمن المناهج الدراسية المختلفة وفي المراحل الدراسية كافة، ويخضع تقديم هذه المفاهيم إلى شروط مراعاة حاجات المتعلم في المرحلة العمرية ونموه العقلي؛ لذا ينبغي تبسيط هذه المفاهيم خاصة لدى المتعلمين في المراحل الدراسية الأولى، وتقديمها بصورة أقرب إلى الواقع ومن أبرز الاستراتيجيات التي تساعد في ذلك هي استراتيجيات التعلم النشط لأنها تساعد المتعلم ليكون فاعلاً مشاركاً في عملية تعلمه، متحفزاً للإنتاج والابتكار، وتنمو ثقته بنفسه، ويزيد انفتاحه على البيئة والمجتمع المحلي، ولهذا عمدت الباحثة إلى تحليل محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الرابع الأساسي - باعتبارها إحدى أهم المناهج التي يمكن أن تزود المتعلم بهذه المفاهيم إذ من أهم أهدافها تنوير المتعلم بواقعه الاجتماعي وما يرتبط به من عوامل اقتصادية وسياسية وتاريخية... إلخ - واستثمار استراتيجيات التعلم النشط في تصميم برنامج تعليمي يهدف إلى إكساب المتعلم هذه المفاهيم. وبهذا تتجلى مشكلة البحث الحالي في دراسة دور البرنامج القائم على استراتيجيات التعلم النشط في إيصال المفاهيم الاقتصادية لتلاميذ الصف الرابع الأساسي. وبهذا فإن الدراسة الحالية تحاول الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما درجة تضمين المفاهيم الاقتصادية في كتاب الدراسات الاجتماعية الخاص بالصف الرابع من مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية؟
2. ما دور البرنامج التعليمي المصمم في إيصال المفاهيم الاقتصادية لتلاميذ الصف الرابع الأساسي؟
3. ما دور البرنامج التعليمي في الاحتفاظ المؤجل بالمفاهيم الاقتصادية لدى أفراد المجموعة التجريبية؟

أهمية الدراسة:

تنبثق الأهمية النظرية للدراسة الحالية من ضرورة تفتيح أذهان التلاميذ في مراحل التعليم ما قبل الجامعي على المفاهيم الاقتصادية التي تتعلق بمختلف مجالات حياتهم اليومية من مفاهيم تتعلق بالموارد الاقتصادية أو المعاملات المالية أو المبادلات التجارية. كما تعد الدراسة الأولى من نوعها في الجمهورية العربية السورية في حدود علم الباحثة - إذ بحثت أغلب الدراسات السابقة في مدى تضمين هذه المفاهيم في المقررات الدراسية معتمدة أداة تحليل المحتوى وحسب، ولم يسبق أن صُمم برنامج تعليمي لهذه المفاهيم. أما الأهمية التطبيقية، فتتجلى في تقديم أدوات موضوعية لمطوري المناهج الدراسية، يمكن الاستعانة بها في تطوير وحدات دراسية في المواد الدراسية المختلفة، تسعى لإيصال المفاهيم الاقتصادية إلى تلاميذ الصف الرابع الأساسي. كما يمكن وضع أدلة للمعلمين تمثل نماذج إجرائية يمكن الاسترشاد بها في استخدام استراتيجيات التعلم النشط في إكساب المفاهيم الاقتصادية. بالإضافة إلى أنها تفتح للباحثين التربويين آفاقاً جديدة في الاستفادة من استراتيجيات التعلم النشط في إكساب المفاهيم المتنوعة في المجالات المختلفة الاجتماعية، أو البيئية، أو السياسية، أو الفنية... إلخ.

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق ما يلي:

1. وصف واقع تضمين المفاهيم الاقتصادية في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الرابع الأساسي في الجمهورية العربية السورية.
2. دراسة دور البرنامج القائم على استراتيجيات التعلم النشط في إيصال المفاهيم الاقتصادية لتلاميذ الصف الرابع الأساسي.
3. دراسة فاعلية البرنامج القائم على استراتيجيات التعلم النشط في الاحتفاظ بالمفاهيم الاقتصادية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي.

فرضيات الدراسة:

اختُبرت الفرضيات عند مستوى دلالة (0.05).

1. ليس هناك من فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الخاص بالمفاهيم الاقتصادية، يُعزى إلى البرنامج التعليمي المصمم.
2. ليس هناك من فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار التحصيل الخاص بالمفاهيم الاقتصادية، يُعزى إلى البرنامج التعليمي المصمم.
3. ليس هناك من فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي والبعدي المؤجل لاختبار التحصيل الخاص بالمفاهيم الاقتصادية، يُعزى إلى البرنامج التعليمي المصمم.

التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة:

- الفاعلية. يعرفها القلا وناصر (1993: 213) بأنها «مدى النجاح في تحقيق الأهداف» وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها قدرة البرنامج التعليمي على بلوغ الأهداف المصمم من أجلها وتحقيق النتائج المرجوة منه. وتقاس بمقدار نسبة الكسب المعدلة والفرق الإحصائي بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار، والفرق بين متوسطي التطبيق القبلي والبعدي لدرجات تلاميذ المجموعة التجريبية في اختبار المفاهيم.
- البرنامج. تعرفه الشخريتي (2009: 12) بأنه «مجموعة الأنشطة المخطط لها بطريقة نظامية، والمتضمنة مجموعة من الخبرات التعليمية التعلمية، تقدم لمجموعة من المتعلمين. ويحتوي البرنامج على أهداف، ومحتوى، وأنشطة، ووسائل، وتقويم». وتعرفه الباحثة بأنه: جملة المعارف التي تقدم للمتعلم في الصف الرابع

الأساسي من خلال استراتيجيات التَّعلُّم النّشط، بهدف إكسابهم المفاهيم الاقتصادية. ويضمُّ البرنامج أهدافاً ومحتوى واستراتيجيات تعلُّم نشط، ووسائل تعليمية، وتغذية راجعة، وتقويماً.

- المفاهيم الاقتصادية، تعرّفها الباحثة إجرائياً بأنها مجموعة المعلومات والحقائق والأفكار المتصلة بالبنية والموارد الاقتصادية للمجتمع والمعاملات التجارية والمالية، والتي احتوتها قائمة التحليل وتقاس درجة احتواء كتاب الدراسات الاجتماعية على المفاهيم الاقتصادية، بعدد الوحدات المسجلة، التي يمكن تصنيفها تحت واحدة من المفاهيم الفرعية، التي تدرج بدورها تحت مستوى أعلى هي المفاهيم الرئيسة المكوّنة منها قائمة تحليل المفاهيم الاقتصادية.

- التَّعلُّم النّشط. «التَّعلُّم الذي يوفّر البيئة التَّعليمية التي تتيح للطلبة التَّحدّث والإصغاء الجيّد والقراءة والكتابة والتأمّل، وذلك من خلال استخدام استراتيجيات متعدّدة مثل: حلّ المشكلات، والمجموعات التَّعاونية، ولعب الأدوار... إلخ، تتطلّب من التّلاميذ تطبيق ما تعلّموه في حياتهم» (الفوال وسليمان، 2013: 404).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

1.7. الإطار النظري:

* أولاً: المفاهيم الاقتصادية:

يسهم إيصال المفاهيم الاقتصادية للمتعلّم في مرحلة دراسية مبكرة في تكوين السلوكات الاقتصادية السليمة لديه، فمط استهلاك الفرد واقتصاده يتوقّف على نوع العادات والاتجاهات والمعلومات التي تأصّلت لديه منذ الصّغر. ويمكن القول: إنّ درجة الوعي الاقتصادي التي يمتلكها المتعلّم تحدّد معدّل الإنفاق والزيادة في استهلاك السلع الغذائية، والمياه، والكهرباء، وزيادة معدّلات التضخم الاقتصادي، وانخفاض معدّل الادخار... إلخ. وفي هذا يرى رمضان (2011: 2) أنّ «المتعلّم يتلقّى تربية اقتصادية حين يعمل المنهاج الدراسي على غرس وتنمية مفاهيم اقتصادية في نفوس المتعلمين الصغار بصورة تقدّم فيها هذه المفاهيم وفق أساليب وطرائق مناسبة لعمره الزمني والعقلي، لتسهم بتعديل السلوكيات الاقتصادية لديهم». وقد اشتقت الباحثة المفاهيم الاقتصادية التي اعتمدتها في البحث الحالي من الأدب النظري المتّصل بالاقتصاد، والتربية الاقتصادية، بالإضافة إلى بعض الدراسات السابقة، مثل: دراسة الرويلي (2007)، ودراسة الجندي (2008)، ودراسة الشراري (2009)، ودراسة طوالة وعلاونة والرفاعي (2014) ومن أبرز هذه المفاهيم ما يأتي:

- المفاهيم المتعلقة بالبنية الاقتصادية: هي الإطار الاقتصادي العام في الدولة الذي يتضمن العمليات المتعلقة بالتنمية الاقتصادية، ومعوقات، والقطاعات والخدمات الاقتصادية المتنوعة.
- المفاهيم المتعلقة بالموارد الاقتصادية: يُطلق عليها عناصر الإنتاج أو مدخلات العملية الإنتاجية. وتشمل الموارد الطبيعية، والبشرية، والحيوانية، والسياحية، والصناعية، وغيرها.

- المفاهيم المتعلقة بالمعاملات التجارية والمالية: تشمل تبادل المنتجات والمواد الاستهلاكية، بالإضافة إلى ما يتعلق بالمقدار المالي النقدي الذي يتحمّله كل من البائع أو المشتري أو يجري الاتفاق عليه بينهما مثل: مقدار التكلفة، أو الحسومات، أو الربح، أو الخسارة، أو الديون... إلخ.

* ثانياً: استراتيجيات التعلّم النشط

برز التعلّم النشط بوصفه أحد الاتجاهات التربوية المعاصرة التي تؤكد دور المتعلّم الإيجابي في العملية التعليمية التعليمية من خلال مشاركته الفعالة في الدرس، فقد أصبح محور العملية التعليمية، وتحوّل دوره من متلقٍ للمعلومة إلى مشارك، ومحاور فيها، ومناقش، ومحلّل لها، ومفكّر قادر على حلّ المشكلات. ومن أبرز استراتيجيات التعلّم النشط المعتمدة في البحث الحالي الاستراتيجيات الآتية:

1. استراتيجية التعلّم التعاوني

يجري التعلّم التعاوني ضمن مجموعات صغيرة من الطلبة يتراوح عدد أفرادها من طالبين إلى ستة طلاب، يوكل المعلم إليهم أدواراً غير ثابتة منها: القائد، والقارئ، والمُلخّص، والمُصوّب، والمُسجّل، والمُشجّع... إلخ. ويقوم كل فرد بأداء دوره على أكمل وجه (الحيلة، 2002). أمّا مراحل استراتيجية التعلّم التعاوني فهي تجري بصورة عامة، وفق أربع مراحل حددها كل من السعدي والحسين وشبول (2016: 52-53) بمرحلة التعرف، ومرحلة تحديد معايير العمل الجماعي، مرحلة الإنتاجية، ومرحلة الإنهاء).

2 - استراتيجية الكرسي الساخن

«تنفذ هذه الاستراتيجية بأشكال مختلفة، فقد يجلس الطالب على الكرسي الساخن الذي يكون في الوسط، ويحيط بالتلميذ زملاؤه، وقد يجلس المعلم على الكرسي الساخن ليشجّع التلاميذ على تكوين الأسئلة، لا سيما المفتوحة منها. تُنفذ هذه الاستراتيجية عادةً وفق نظام المجموعات الصغيرة التي يتراوح عدد أعضائها بين 5 و6 تلاميذ بعد قراءة الدرس وتقسيمه إلى فقرات، ويختص كل طالب بفقرة معيّنة، ويتبادلون الأدوار بينهم، ويكون المعلم موجّهاً ومرشداً ومشجعاً» (الشمري، 2011: 47).

3. استراتيجية لعب الأدوار

يعرّف فرج (2009: 195) لعب الدور بأنه: «استراتيجية في التعليم تمثّل سلوكاً حقيقياً في موقف مصطنع، إذ يقوم المشتركون بتمثيل الأدوار التي تُسند إليهم بصورة تلقائية، ويُمعنون في أداء أدوارهم ليُظهروا المواقف وكأنّها حقيقية». وقد ذكر الجلاد (2007: 133) لاستراتيجية لعب الأدوار عدّة مراحل؛ وهي: «تهيئة المجموعة من خلال: تقديم المشكلة وتحليلها وتعريف التلاميذ بها والقيام بتفسيرها؛ ومن ثمّ اختيار ممثلي الأدوار وتحديد دور كل منهم؛ ثمّ يجري تهيئة المسرح، وتنبيه المشاهدين إلى الأمور التي ينبغي ملاحظتها، ثمّ مرحلة التمثيل، يقوم المتعلّمون بتأدية الأدوار الموكلة إليهم، ثم تأتي مرحلة المناقشة والتقويم؛ وأخيراً مرحلة ربط الموقف المشكّل بالخبرات الواقعية والمشكلات الجارية والتوصّل إلى التعميمات».

4. استراتيجيات المشروعات

تتميز هذه الاستراتيجية بأن «الموقف التعليمي فيها يستمد حيويته من تلبية ميول المتعلمين وحاجاتهم، وتوظيف المعارف التي يحصل المتعلمون عليها داخل الصف، وتأديتهم لنشاطات متنوعة تكسبهم خبرات جديدة وحقيقية، تنمي لديهم الإحساس بالمسؤولية، وتحفزهم على العمل والتعاون والاستعانة بالمصادر والكتب والمراجع المختلفة. أمّا مراحل تنفيذ المشروع فهي الآتية: اختيار المشروع، ووضع خطة المشروع، وتنفيذها، وتقويم المشروع» (بدير، 2008: 40). ومن أهم الأسس التي يقوم عليها التعليم القائم على المشروعات: «الارتباط بالواقع، والعمل التشاركي الجماعي، والمتعلم هو قائد المشروع، وضرورة تقييم المشروع بأساليب متعددة في جميع مراحله، بالإضافة إلى استخدام التقنية في جميع مراحل المشروع» (زاهد، 2017: 6).

5. استراتيجية الجدول الذاتي KWL

«وضعت هذه الاستراتيجية دونا أوجل (Donna Ogle) لتؤكد أهمية معلومات التلاميذ السابقة التي يمكن استخدامها أرضيةً يبنى عليها خبراته الجديدة. وهي استراتيجية يحصل فيها المتعلمون على المعارف الجديدة من خلال بناء جدول يتألف من ثلاثة حقول تمثل الإجابة عن ثلاثة أسئلة: (ماذا أعرف؟ ماذا أريد أن أعرف؟ ماذا تعلمت؟)، وقد عرفها إبراهيم (2005: 124) بأنها «استراتيجية تعلم واسعة الاستخدام، تهدف إلى تنشيط معرفة الطالب السابقة، وجعلها نقطة ارتكاز، لربطها بالمعلومات الجديدة التي يتعلمها».

2.7. دراسات سابقة:

- دراسات عربية تتعلق بالمفاهيم الاقتصادية

دراسة الرويلي (2007) بعنوان: تنمية القيم الاقتصادية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدارس مدينة عرعر من وجهة نظرهم. هدفت هذه الدراسة إلى تعرف دور المدرسة الثانوية في تنمية القيم الاقتصادية لدى طلاب المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، استخدم الباحث المنهج الوصفي، ومن أهم نتائج الدراسة تقصير المعلم ومدير المدرسة والمنهاج الدراسي والنشاط المدرسي في تنمية القيم الاقتصادية لدى الطلاب.

دراسة الجنيدي (2008) بعنوان: مدى توافر المفاهيم الاقتصادية في كتب الدراسات الاجتماعية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عمان. قام الباحث باتباع المنهج الوصفي فوضع قائمة بالمفاهيم الاقتصادية التي ينبغي توافرها في كتب هذه الحلقة، ومن أهم نتائج الدراسة نيل المفاهيم الاقتصادية المتعلقة بالموارد الاقتصادية المرتبة الأولى في الكتب المحللة، وقد أوصت الدراسة بضرورة إدراج المفاهيم الاقتصادية في كتب الدراسات الاجتماعية بشكل متسق ومتوازن مع باقي فروع المعرفة، وإعطاء مجالي النظام الاقتصادي العالمي والتنمية الاقتصادية قدراً أكبر من التضمين في كتب الدراسات الاجتماعية.

دراسة الشراري (2009) بعنوان: واقع تضمين المفاهيم الاقتصادية في مقررات الجغرافيا في المرحلة الثانوية، هدفت هذه الدراسة إلى تعرف مدى تضمين مقررات الجغرافيا المفاهيم الاقتصادية اللازمة لطلاب المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، استخدم الباحث المنهج الوصفي، ومن أهم النتائج التي توصل إليها البحث: إهمال مطوري مناهج الجغرافيا كثيراً من المفاهيم الاقتصادية التي اشتملتها قائمة التحليل، وأوصت الدراسة بإعادة النظر في محتوى كتاب الجغرافيا الخاص بالمرحلة الثانوية، وإعدادها بناء على قائمة المفاهيم الاقتصادية الواردة في البحث، مع التأكيد على المفاهيم التي تمس حياة الطالب بشكل مباشر.

دراسة طوالبه وعلاونة والرفاعي (2014) بعنوان: درجة تضمين مفاهيم التعليم المهني في كتب التربية الوطنية والمدنية للمرحلة الأساسية العليا في الأردن. هدفت هذه الدراسة إلى تحليل كتب التربية الوطنية والمدنية لصفوف المرحلة الأساسية العليا للتحقق من درجة تضمينها لمفاهيم التعليم المهني في مجال: (الاقتصاد، والاتصال، والتكنولوجيا، والنمو المهني)، واستخدم فيها أسلوب تحليل المحتوى. خلصت النتائج إلى أن كتب التربية الوطنية والمدنية تتضمن عدداً من المفاهيم وصل إلى (142) مفهوماً، توزعت على المجالات الأربعة، وأن المفاهيم الاقتصادية احتلت الحيز الأكبر بين المجالات جميعها.

- دراسات عربية تتعلق باستراتيجيات التعلم النشط:

دراسة عويس (2005) في الجمهورية العربية السورية بعنوان: فاعلية اللعب في إكساب أطفال الروضة مجموعة من المهارات الرياضية. أتت الباحثة المنهج شبه التجريبي لتحقيق هدف الدراسة، بلغ عدد أفراد العينة (128) طفلاً وطفلة في رياض مدينة دمشق، تراوحت أعمارهم بين (5-6) سنوات، ومن أهم نتائج هذه الدراسة: فاعلية استراتيجية اللعب في إكساب الأطفال المهارات الرياضية.

دراسة الشوبكشي (2007) في جمهورية مصر العربية بعنوان: أثر استخدام استراتيجيات التعلم النشط على اكتساب المفاهيم العلمية في مادة العلوم وتنمية الاتجاهات التعاونية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. أتت الباحثة المنهج التجريبي. ومن أهم نتائج هذه الدراسة فاعلية استراتيجيات التعلم النشط في اكتساب المفاهيم العلمية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وأوصت الدراسة بالاهتمام باستخدام استراتيجيات التعلم النشط لتعليم المفاهيم المختلفة، وعقد دورات تدريبية للمعلمين والموجهين لاستخدام مثل هذه الاستراتيجيات.

دراسة عرّام (2012) في محافظة غزة بعنوان: أثر استخدام استراتيجية (KWL) في اكتساب المفاهيم ومهارات التفكير الناقد في العلوم لدى طالبات الصف السابع الأساسي. استخدمت الباحثة المنهج التجريبي، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختباري المفاهيم العلمية ومهارات التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة هادي ومجول وموسى (2017) في العراق، بعنوان: فاعلية استراتيجية الكرسي الساخن في تحصيل قواعد اللغة العربية والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الرابع العلمي في محافظة بابل: أتت الباحثة المنهج التجريبي،

وأكدت نتائج هذه الدراسة أنَّ تدريس قواعد اللغة العربية لطلاب الرَّابع العلميِّ باستعمال استراتيجيَّة الكرسيِّ السَّاخن أكثرُ فاعليَّةً من تدريسها بالطَّريقة التقليديَّة في استبقاء المعلومات والاحتفاظ بها.

- دراسات أجنبية:

دراسة هاس (Haas, 1988) بعنوان: تحليل مفاهيم العلوم الاجتماعية والتاريخية في كتاب الدراسات الاجتماعية للصفوف الابتدائية من الأول حتى الرابع، هدفت هذه الدراسة إلى تحليل محتوى كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الابتدائية في ولاية فرجينيا، وأشارت نتائج الدراسة إلى أنَّ المفاهيم الاقتصادية تهيمن على الكتب المقررة للصفوف من الأول حتى الرابع مع اختلاف مطوري هذه المناهج في الصفوف المذكورة حول الوزن النسبي لهذه المفاهيم.

دراسة كيم (Kim.2007) بعنوان: Economic education plan during the basic concept of economics (التربية الاقتصادية خلال المفهوم الأساسي للاقتصاد) أجريت هذه الدراسة في جامعة كانجوون الوطنية في كوريا. اتبع الباحث المنهج الوصفي مستخدماً أداة تحليل المحتوى لتحقيق هدف الدراسة الذي تجلَّى في تحديد ما يجب تدريسه من المفاهيم الاقتصادية وكيفية تدريسه، ومن أهم نتائج هذه الدراسة التي أظهرها تحليل الكتب المدرسية أنه لم يترافق عرض المفاهيم الاقتصادية ضمن المنهاج المدرسي بأساليب واستراتيجيات تدريسها.

- تعقيب على الدراسات السابقة:

تتفق الدِّراسة الحالية مع الدِّراسات السَّابقة في البحث حول موضوع المفاهيم الاقتصادية على اعتبارها ضرورة لا بد منها في حياة المتعلم في العصر الراهن. كما تتفق من حيث المادة المحلَّلة مع أغلب الدراسات السابقة مثل: دراسة الجنيدي (2008) ودراسة الشراري (2009) ودراسة طوالبه وعلاونة والرفاعي (2014) إذ قام الباحثون بتحليل مواد تتصل بالدراسات الاجتماعية. وتتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها لم تكتفِ بتحليل محتوى منهاج ما في سبيل الوصول إلى نتائج حول درجة تضمين المفاهيم الاقتصادية، وإنَّما اتخذت من نتائج التحليل أساساً تبني عليه برنامجاً يهدف إلى إكساب المفاهيم الاقتصادية بإدماجها في مادة الدراسات الاجتماعية للصف الرابع الأساسي. وهذا ما دعت إليه دراسة كيم (Kim.2007). كما أنَّ الباحثة استثمرت في البرنامج الذي صمَّمته استراتيجيات التعلم النشط بعد أن أثبتت دراسة كلَّ من عويس (2005)، والشوبكشي (2007)، وعرام (2012)، وهادي ومجول وموسى (2017) فاعلية استراتيجيات التعلم النشط في إكساب المتعلم المفاهيم والمهارات المختلفة.

9. مجتمع الدِّراسة وعيَّتها:

ينقسم مجتمع الدِّراسة إلى قسمين اثنين وذلك وفقاً للمنهجين المختلفين اللذين اتبعتهما الباحثة في الدراسة، فقد تألَّف من كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الرابع الأساسي في الجمهورية العربية السورية فيما يتعلق بالمنهج الوصفي التحليلي وقد مثل هذا المجتمع العينة نفسها إذ حلَّلت الباحثة جميع النصوص، والأنشطة والصور في الكتاب، أما

فيما يخص المنهج شبه التجريبي فقد تألف مجتمع البحث من تلاميذ الصف الرابع من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة ريف دمشق، وعينة الدراسة هي عينة قصديّة تكوّنت من (60) تلميذاً وتلميذة، اختارت الباحثة نصفهم ليمثلوا المجموعة التجريبية من مدرسة ضاحية مساكن الشرطة المختلطة في منطقة معصميّة الشام في محافظة ريف دمشق، واختارت النصف الآخر ليمثلوا المجموعة الضابطة من مدرسة بنيان بدر ونوس في ضاحية يوسف العظمة. يرجع هذا الاختيار إلى أنّ المدرستين تقعان ضمن نطاق جغرافي واحد يمثل ضواحي عسكرية، تتشابه في العوامل الاجتماعية، والاقتصادية، والثقافية.

10. حدود الدراسة. تنحصر الدراسة في الحدود الآتية:

- 1.10. الحدود البشرية: تلاميذ الصف الرابع في مدرستي ضاحية مساكن الشرطة، وبنيان بدر ونوس.
- 2.10. الحدود المكانية والزمانية: أُجري البحث في المدارس الرسميّة التابعة لمحافظة ريف دمشق. خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 2018-2019.

11 - منهج الدراسة: تتطلب الدراسة الحالية اعتماد المنهج شبه التجريبي بالإضافة إلى المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهدافها، والإجابة عن أسئلتها، واختبار فرضياتها.

12 - أدوات الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة صممت الباحثة الأدوات الآتية:

1. قائمة تحليل محتوى كتاب «الدراسات الاجتماعية» تتضمن المفاهيم الاقتصادية اللازم توفرها لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي.

2. برنامجاً تعليمياً قائماً على استراتيجيات التعلم النشط في مادة الدراسات الاجتماعية للصف الرابع الأساسي.

3. اختباراً تحصيلياً للمفاهيم الاقتصادية المقدمة في البرنامج.

1.12. قائمة تحليل المحتوى: اتبعت الباحثة الخطوات الآتية في أثناء تصميمها:

1.1.12. تحديد الهدف من الأداة: تهدف الأداة إلى تحديد درجة تضمين المفاهيم الاقتصادية في كتاب الدراسات الاجتماعية في الصف الرابع من مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية.

2.1.12. مراجعة الأدب النظري الذي يخدم عملية بناء الأداة.

3.1.12. تحديد فئات التحليل ووحداته: تصنف فئات التحليل وفقاً لفئة الموضوع (ماذا قيل؟)، إذ تحلل المادة وفقاً لهذه الفئات على أساس الموضوعات التي ظهرت فيها. اعتمدت الباحثة في دراستها الحالية على وحدة الفكرة.

4.1.12. وضع قائمة التحليل بصورتها الأولية.

5.1.12. التأكد من صدق أداة التحليل وثباتها:

- التأكد من صدق أداة التحليل: قامت الباحثة بعرض قائمة التحليل على مجموعة من السادة المحكمين من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية في جامعة دمشق ومجموعة من منسقي مادة الدراسات الاجتماعية في مركز تطوير المناهج. لإبداء آرائهم حول بنودها إما تعديلاً، أو حذفاً، أو إضافةً، وتتلخص الملاحظات والمقترحات التي أبداهها السادة المحكمون في: دمج بعض البنود في بند واحد، وحذف أو إضافة بعض البنود، مثل: دمج الفئتين الرئيسيتين: المعاملات التجارية، والمعاملات المالية في فئة واحدة لتصبح المعاملات التجارية والمالية. وإضافة الفئتين الفرعيتين (رأس المال، والديون)، وحذف الفئة الفرعية «النفقات»، بالإضافة إلى تفريع الموارد الاقتصادية إلى (موارد بشرية، موارد طبيعية، موارد سياحية...) وقد لبّت الباحثة جميع هذه الملاحظات.

- التأكد من ثبات أداة التحليل: حللت الباحثة كتاب الدراسات الاجتماعية وفق الخطوات المنهجية لتحليل المحتوى العلمي مستخدمةً قائمة التحليل المصممة لمعرفة درجة تضمين المفاهيم الاقتصادية في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الرابع الأساسي، وبعد مرور (15) يوماً من التحليل الأول أعادت تحليل الكتاب مرة ثانية. كما قامت الباحثة بالاستعانة بمحلل آخر ليقوم بإعادة تحليل الكتاب المذكور، وبعدها قامت الباحثة بحساب معاملات الثبات بين التحليلات المختلفة باستخدام معادلة هولستي لقياس الثبات نقلاً عن (المكي، 2011: 107).

$$\text{معامل الثبات} = \frac{\text{عدد الوحدات المتفق عليها} \times 2}{\text{عدد وحدات التحليل الأول} + \text{عدد وحدات التحليل الثاني}}$$

- بلغ معامل الثبات بين تحليل الباحثة (1) والباحثة (2) لكتاب الدراسات الاجتماعية في الصف الرابع (0.99).
- بلغ معامل الثبات بين تحليلي الباحثة (1) والمحلل الزميل لكتاب الدراسات الاجتماعية في الصف الرابع (0.96). وهي معاملات ثبات مرتفعة تدعو إلى الاطمئنان على ثبات قائمة التحليل.
- 6.1.12. أداة التحليل بصورتها النهائية: توصلت الباحثة إلى إعداد قائمة لتحليل المفاهيم الاقتصادية في كتاب الدراسات الاجتماعية في الصف الرابع الأساسي وهي مكونة من ثلاث فئات رئيسية، تندرج تحتها (21) من الفئات الفرعية، يدل تحققها على تحقق الفئات الرئيسية في المحتوى.

2.12. البرنامج التعليمي: اتبعت الباحثة الخطوات الآتية في بناء البرنامج:

1. تحديد هدف البرنامج التعليمي.
2. تحديد محتوى البرنامج التعليمي.
3. تحكيم البرنامج التعليمي.
4. التجريب الاستطلاعي للبرنامج التعليمي.
5. التنفيذ النهائي للبرنامج.

3.12. اختبار المفاهيم الاقتصادية:

1. تحديد هدف الاختبار وهو قياس فاعلية البرنامج المصمم في إيصال المفاهيم الاقتصادية إلى تلاميذ الصف الرابع الأساسي.
2. تحديد محتوى الاختبار، تضمن الاختبار المفاهيم الاقتصادية الموجودة في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الرابع الأساسي، بالإضافة إلى مفاهيم أثبت تحليل محتوى الكتاب المذكور غيابها على أهميتها، في تنمية المفاهيم الاقتصادية لدى المتعلم.
3. حددت الوزن النسبي للموضوعات الخاصة بالبرنامج، من خلال قسمة عدد المفاهيم ضمن الموضوع الواحد على مجموع المفاهيم الكلي.
4. حددت الوزن النسبي للأهداف المحددة لجلسات البرنامج، وفقاً لتصنيف بلوم لمستويات الأهداف المعرفية، من خلال قسمة عدد الأهداف ضمن المستوى المعرفي الواحد على مجموع الأهداف الكلي.
5. حددت الباحثة العدد الكلي لبنود الاختبار بـ (20) بنداً؛ ثم طبقت المعادلة الرياضية الآتية:
عدد البنود ضمن مستوى محدد من الأهداف لمفهوم محدد = الوزن النسبي لمستوى الهدف X الوزن النسبي للمفهوم X العدد الكلي لأسئلة الاختبار.

جدول (1)

مواصفات اختبار المفاهيم الاقتصادية في كتاب التربية الوطنية للصف الرابع الأساسي

الأوزان النسبية للموضوعات	مجموع البنود	الأهداف التعليمية						الموضوعات
		تقديم	تركيب	تحليل	تطبيق	فهم	تذكر	
35%	7	1	1	1	1	2	1	البنية الاقتصادية
30%	6	0	1	1	1	2	1	الموارد الاقتصادية
35%	7	1	1	1	1	2	1	المعاملات التجارية والمالية
	20	0	3	3	3	6	3	عدد البنود وفق كل مستوى
100%		10%	15%	10%	20%	35%	10%	الأوزان النسبية للأهداف

7. صوغ مفردات الاختبار وتعليماته: تكون الاختبار في صورته الأولى من (20) بنداً، اعتمدت الباحثة على الأسئلة الموضوعية من نوع الاختيار من متعدد.

4.3.12. ضبط الاختبار: قامت الباحثة بتطبيق اختبار المفاهيم الاقتصادية على عينة استطلاعية - غير مشمولة بالتجربة - بلغت (40) تلميذاً وتلميذة من الصف الرابع الأساسي في مدرسة (ضاحية مساكن الشرطة) في محافظة ريف دمشق.

5.3.12. تحليل مفردات الاختبار: بعد تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية كان لا بد من تحليل مفرداته؛ للتأكد من جودته، من حيث صعوبة بنوده، وقدرتها على التمييز بين الفروق الفردية بين المتعلمين، والتأكد من خصائصه السيكومترية.

1.5.3.12. معاملات الصعوبة: «يمثل معامل الصعوبة كسراً يتراوح بين $(1-0) \times 100$ » (علام، 2000: 269).

جدول (2)

معاملات صعوبة بنود اختبار المفاهيم الاقتصادية

رقم البند	مجموع الإجابات الخاطئة	معامل الصعوبة	رقم البند	مجموع الإجابات الخاطئة	معامل الصعوبة
1	16	40	6	22	55
2	12	30	7	15	38
3	21	53	8	23	58
4	15	38	9	12	30
5	15	38	10	16	40

يتضح من الجدول السابق أن البنود تتراوح معاملات صعوبتها بين (30 و 55)؛ وبهذا تعدّ معاملات صعوبة بنود الاختبار مقبولة.

2.5.3.12. معاملات التمييز: تهدف هذه الخطوة إلى الإبقاء على البنود ذات التمييز العالي والجيدة فقط. ويمكن حساب معامل التمييز لبنود الاختبار من خلال تطبيق المعادلة الآتية (الطريي، 1997: 162):

معامل التمييز = (عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة العليا - عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة الدنيا) ÷ عدد الطلاب في إحدى المجموعتين.

جدول (3)

معاملات تمييز بنود اختبار المفاهيم الاقتصادية

البند	مجموع الدرجات العليا	مجموع الدرجات الدنيا	معامل التمييز	البند	مجموع الدرجات العليا	مجموع الدرجات الدنيا	معامل التمييز
1	18	6	0.60	6	7	1	0.30
2	19	9	0.50	7	19	6	0.65
3	12	7	0.25	8	13	4	0.45
4	17	8	0.45	9	19	9	0.50
5	18	7	0.55	10	17	7	0.50

ولدى مراجعة النتائج في الجدول السابق يتبين أن بنود الاختبار تتسم بقدرة تمييزية مقبولة، إذ يرى مخائيل (1996) أن البنود التي يزيد معامل التمييز فيها عن 0.20 تعدُّ مقبولة، لأنها تتسم بقدرة تمييزية جيدة.

3.5.3.12 معاملات ثبات الاختبار: قامت الباحثة بالتأكد من الثبات بالتجزئة النصفية للاختبار مستخدمة (معامل سيرمان براون) وحساب الثبات الداخلي للاختبار من خلال (معادلة كودر وريتشاردسون (20)، ومعامل ألفا كرونباخ) كما في الجدول الآتي:

جدول (4)

معاملات ثبات اختبار المفاهيم الاقتصادية

الثبات بالتجزئة النصفية (سيرمان براون)	الثبات بالاتساق الداخلي						
	معامل ألفا كرونباخ	معادلة كودر وريتشاردسون (20)					
		$[KR-20 = [n/n-1] * [1-(\Sigma p*q)/Var]$					
0.86	0.86	(KR-20)	$(\Sigma p*q)$	(q)	(P)	(Vae)	(n)
		معامل الثبات	مجموع حاصل ضرب النسب.	نسبة الإجابات الخاطئة على البند	نسبة الإجابات الصحيحة على البند	تباين درجات الاختبار	عدد بنود الاختبار
		0.87	$(20/19) * (1 - \{11.3 / 65.12\})$				

أظهرت النتائج التي تضمّنها الجدول أن معاملات الثبات الثلاثة (معامل سبيرمان براون، ومعامل ألفا كرونباخ، ومعادلة كودر وريتشاردسون)، جاءت مرتفعة تدلّ على أنّ الاختبار يتّسم بثبات عالٍ. وبعد التأكد من الخصائص السيكمترية لاختبار المفاهيم الاقتصادية أصبح جاهزاً للتطبيق التجريبي يتألف من (20) بنداً ويصحّح الاختبار بإعطاء درجة واحدة للإجابة الصحيحة، وصفر للإجابة الخاطئة، وبذلك تكون الدرجة الكلية التي يمكن أن يحصل عليها التلميذ في اختبار المفاهيم الاقتصادية المكوّن من (20) بنداً هي: $(20 \times 1 = 20)$.

13. نتائج الدراسة:

1.13. النتائج المتعلقة بالسؤال الأول للدراسة: ما درجة تضمين المفاهيم الاقتصادية في كتاب الدراسات الاجتماعية لتلاميذ الصف الرابع الأساسي؟ وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب التكرارات والنسب المئوية للمفاهيم الاقتصادية الفرعية، ومن ثم رتبها ترتيباً تنازلياً كما في الجدول الآتي:

جدول (5)

نتائج تحليل المفاهيم الاقتصادية الفرعية في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الرابع الأساسي

الترتيب	النسبة المئوية	التكرار	المفاهيم الفرعية	المفاهيم الرئيسة
10	2.99%	15	التنمية الاقتصادية	البنية الاقتصادية
15	0.00%	0	القطاعات الاقتصادية	
7	4.98%	25	الخدمات الاقتصادية	
15	0.00%	0	التكامل الاقتصادي	
	7.97%	40	المجموع	
5	5.78%	29	البشرية	الموارد الاقتصادية
1	33.86%	170	الطبيعية	
3	7.97%	40	الحيوانية	
2	22.31%	112	السياحية	
4	6.37%	32	الصناعية	
	76.29%	383	المجموع	

8	4.38%	22	التبادل التجاري	المعاملات التجارية والمالية
11	1.39%	7	جودة المنتجات وصلاحتها	
15	0.00%	0	المنافسة	
9	2.79%	14	الاحتكار	
14	0.40%	2	الحسومات والتخفيضات	
15	0.00%	0	رأس المال	
15	0.00%	0	التكلفة	
15	0.00%	0	الربح	
15	0.00%	0	الخسارة	
12	1.20%	6	الاستهلاك	
6	5.58%	28	الإنتاج	
15	0.00%	0	الديون	
	15.73%	79	المجموع	
	100%	502		المجموع الكلي

لدى قراءة الجدول رقم (5)، نجد أن مجموع وحدات تحليل المفاهيم الاقتصادية في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الرابع بلغ (502) وحدة تكرارية، موزعة على (21) فئة فرعية، وعندما رُتبت هذه التكرارات تنازلياً انحصرت بين (170) مرة نالته فئة (الموارد الطبيعية) التي جاءت في المرتبة الأولى، و(٠) تكراراً جاء في المرتبة الأخيرة، نالته (8) فئات فرعية. وهذا يشير إلى إهمال الكتاب لكثير من المفاهيم الاقتصادية التي تضمنتها قائمة التحليل. وبعد حساب متوسط التكرارات، البالغ (23.9) تكراراً، نلاحظ أن فئتين فرعيتين فقط جاءتا فوق المتوسط في حين وقعت (19) فئة فرعية تحت المتوسط. وهذا يدل على قلة تركيز الكتاب على القسم الأكبر من المفاهيم الاقتصادية.

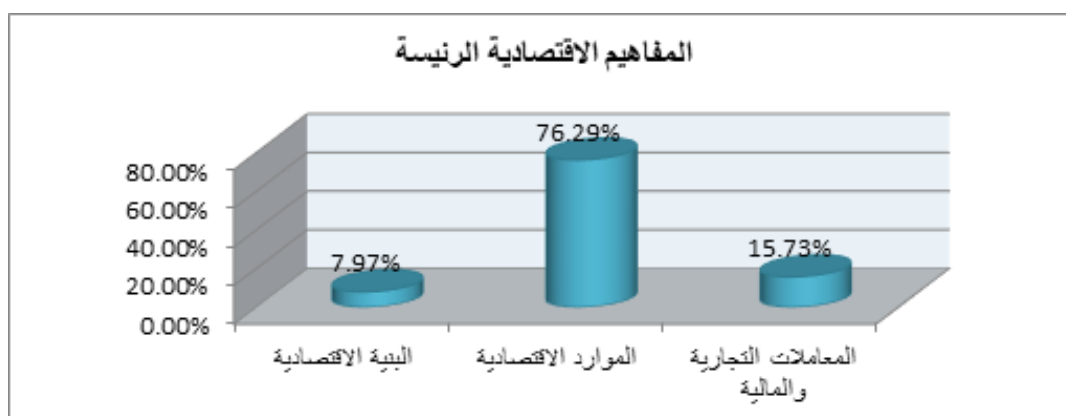
– الفئات الفرعية التي وقعت فوق المتوسط:

جاءت في المرتبة الأولى فئة (الموارد الطبيعية) بتكرار قدره (170) ونسبة مئوية بلغت 33.86% وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى غنى الوطن العربي بصورة عامة بالمواد الخام والموارد الطبيعية التي تشكل أساس الاقتصاد في الوطن العربي، وفي المرتبة الثانية جاءت فئة (الموارد السياحية) بتكرار قدره (112) ونسبة مئوية بلغت 22.31%، وتعزو الباحثة اهتمام مطوري كتب الدراسات الاجتماعية بالموارد السياحية إلى استثمار الآثار التاريخية والحضارية في تحقيق المكاسب الاقتصادية في سورية.

- الفئات الفرعية التي وقعت تحت المتوسط:

حصلت فئة (الموارد الحيوانية) على المرتبة الثالثة بتكرار قدره (40) ونسبة مئوية بلغت 7.97٪، أما في المرتبة الرابعة فجاءت (الموارد الصناعية) بتكرار قدره (32) ونسبة مئوية بلغت 6.37٪، وكذلك حصلت فئة (الموارد البشرية) على المرتبة الخامسة بتكرار قدره (29) ونسبة مئوية بلغت 5.78٪. ويمكن أن نلاحظ مجيء المفاهيم الفرعية الخاصة بالموارد الاقتصادية بمختلف أنواعها في المراتب الأولى بصورة متتالية وهذا يتفق مع دراسة الجنيدي (2008) التي أكدت حصول المفاهيم المتعلقة بالموارد الاقتصادية على المرتبة الأولى في كتب الدراسات الاجتماعية الخاصة بالحلقة الثانية في سلطنة عمان، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن دول الوطن العربي بشكل عام بما فيها الجمهورية العربية السورية هي دول يعتمد اقتصادها على الموارد والثروات الطبيعية المختلفة. وفي المرتبة السادسة جاءت فئة (الإنتاج) بتكرار قدره (28) ونسبة مئوية بلغت 5.58٪، إن تعاقب المراتب بين مفاهيم الموارد الاقتصادية، وحصولها على المراتب الأولى يشير إلى أن الدولة السورية تعتمد على مواردها في الإنتاج، وفي هذا تجسيد لمبدأ حاولت تعزيزه من خلال محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الرابع الأساسي ألا وهو «سورية تأكل مما تزرع، وتلبس مما تصنع»، وفي المرتبة السابعة جاءت فئة (الخدمات الاقتصادية) بتكرار قدره (25) ونسبة مئوية بلغت 4.98٪، ومن المنطقي أن يترافق الاهتمام بعمليات الإنتاج الاقتصادي بالاهتمام بالخدمات الاقتصادية فكل سلعة أو منتج جديد يعني خدمة جديدة تضاف إلى قائمة الخدمات التي تقدمها الدولة للمواطنين بوصفهم مستهلكين. وحصلت على المرتبة الثامنة فئة (التبادل التجاري) بتكرار قدره (22) ونسبة مئوية بلغت 4.38٪، وقد أشارت وحدات التسجيل التي سُجل لها تكرارات في كتاب الدراسات الاجتماعية أن التبادل التجاري كان داخلياً يقتصر على تسويق المنتجات المحلية بين المحافظات والمدن السورية، كما وقعت في المرتبة التاسعة فئة (الاختكار) بتكرار قدره (14) ونسبة مئوية بلغت 2.79٪، أما في المرتبة العاشرة فقد ظهرت فئة (التنمية الاقتصادية) بتكرار قدره (15) ونسبة مئوية بلغت 2.99٪. نلاحظ تراجع المرتبة الخاصة بهذا المفهوم بالرغم من حاجة المجتمع السوري إلى تنمية اقتصادية تدفع عجلة التقدم الحضاري إلى الأمام، وترفع مستوى المعيشة للمواطن السوري. وجاءت في المرتبة الحادية عشرة (جودة المنتجات وصلاحياتها) بتكرار قدره (7) ونسبة مئوية بلغت 1.39٪، كما وقعت في المرتبة الثانية عشرة فئة (الاستهلاك) بتكرار قدره (6) ونسبة مئوية بلغت 1.20٪، وهذا يدل على تقصير مطوري كتاب الدراسات الاجتماعية في تضمين مفهوم الاستهلاك في الكتاب المذكور، كذلك فيما يخص مفهوم (الحسومات والتخفيضات) إذ وقعت في المرتبة الرابعة عشرة بتكرار قدره (2) ونسبة مئوية بلغت 0.40٪، أما في المرتبة الأخيرة فقد وقعت المفاهيم الاقتصادية الفرعية التي لم يظهر لها أي تكرار في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الرابع الأساسي وقد حصلت على نسبة مئوية بلغت (0٪) وهي المفاهيم الآتية: (القطاعات الاقتصادية، والتكامل الاقتصادي، والمنافسة، ورأس المال، والتكلفة، والربح، والخسارة، والديون). وهذا يشير إلى إهمال القسم الأكبر من المفاهيم الاقتصادية في كتاب الدراسات الاجتماعية وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الرويلي (2007)، ودراسة الشراري (2009)، ودراسة طوالة وعلاونة والرفاعي (2014) إذ أكدت جميعها التقصير أو إهمال إدراج المفاهيم الاقتصادية في المناهج الدراسية المحللة.

أما فيما يتعلق بنتائج التحليل الخاصّة بالمفاهيم الاقتصادية الرئيسة في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الرابع الأساسي فيوضحها الرسم البياني الآتي:



رسم بياني (1): يوضح تفاوت النسب المئوية للمفاهيم الاقتصادية الرئيسة في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الرابع

وهذا يشير إلى بدائية المفاهيم الاقتصادية التي يهتم بتضمينها مطورو كتاب الدراسات الاجتماعية إذ تعد الموارد الاقتصادية بمختلف أنواعها مفهوماً تقليدياً مكرراً في أغلب المناهج الدراسية إلا أن المفاهيم الحديثة مثل التسويق، ورأس المال، والربح والخسارة والحسومات والتخفيضات والاستهلاك والإنتاج قد قصّر الكتاب في عرضها بالرغم من حاجة المتعلم إليها.

2.13. النتائج الخاصّة بفاعليّة البرنامج في إيصال المفاهيم الاقتصادية:

وهي النتائج التي تغطّي الإجابة عن السؤال الثاني في الدراسة، الذي ينصّ على الآتي: ما دور البرنامج التعليمي في إيصال المفاهيم الاقتصادية لتلاميذ الصف الرابع الأساسي؟ تعتبر الباحثة أن البرنامج المصمّم ذو فاعليّة، إذا تحقّقت فيه الشروط الآتية:

- أن تبلغ نسبة الكسب المعدّلة (1.2)، أو تتجاوزها وفقاً لمعيار بلاك.
- وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار المفاهيم البعدي لمصلحة المجموعة التجريبية.
- وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم لمصلحة التطبيق البعدي.

1.2.13. حساب نسبة الكسب المعدّلة للمفاهيم الاقتصادية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية:

لمعرفة مقدار نسبة كسب المفاهيم الاقتصادية التي حقّقها البرنامج التعليمي، قامت الباحثة بحساب متوسطي

درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في الاختبارين التحصيليين القبلي والبعدي، ومن ثم طبقت معادلة بلاك (Blake 1966, p.99)، التي تنص على الآتي:

$$MG_{\text{blake}} = \frac{M2-M1}{P-M1} + \frac{M2-M1}{P}$$

فكانت النتائج كما يبينها الجدول الآتي:

جدول (5)

نسبة الكسب المعدلة في اختباري المفاهيم الاقتصادية القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية

المجموعة	M1	M2	P	MG _{blake}
متوسط درجات التلاميذ في الاختبار القبلي	متوسط درجات التلاميذ في الاختبار البعدي	النهاية العظمى للاختبار	نسبة الكسب المعدلة لبلاك	
7.37	17.03	20	1.26	التجريبية

يوضح الجدول السابق أن نسبة الكسب المعدلة للمجموعة التجريبية في اختبار المفاهيم الاقتصادية بلغت (1.26)، وهي بذلك تجاوزت نسبة الكسب المعدلة المعيارية لبلاك، وبهذا تحقق الشرط الأول من شروط فاعلية البرنامج التعليمي في إكساب المفاهيم الاقتصادية.

2.2.13. نتائج اختبار الفرضية الأولى: ليس هناك من فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الخاص بالمفاهيم الاقتصادية.

أجرت الباحثة اختبار Independent Samples t-Test لعينتين مستقلتين للكشف عن الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة، في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الخاص بالمفاهيم الاقتصادية، فكانت النتائج الآتية:

جدول (6)

نتائج اختبار T-test للفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة	القرار
التجريبية	30	17.03	1.232	17.065	58	0.031	توجد فروق
الضابطة	30	9.26	2.067				

من خلال مراجعة الجدول السابق نجد أن قيمة (ت) المحسوبة بلغت (17.065)، عند مستوى دلالة (0.036)، وهو أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، عند درجة حرية (58)، لذا نرفض الفرضية الصفرية، ونقبل الفرضية البديلة التي تنص على وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة، في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الخاص بالمفاهيم الاقتصادية، لصالح المجموعة التجريبية يُعزى إلى البرنامج التعليمي المصمم.

3.2.13. نتائج اختبار الفرضية الثانية: ليس هناك من فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل الخاص بالمفاهيم الاقتصادية. استخدمت الباحثة اختبار (paired samples t-test) لعينتين مترابطتين لاختبار هذه الفرضية.

جدول (7)

نتائج اختبار (t-test) للفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي

المجموعة	التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة	القرار
تجريبية	قبلي	30	7.37	1.232	31.195	29	000	يوجد فرق
	بعدي	30	17.03	1.520				

من خلال مراجعة الجدول السابق نجد أن قيمة (ت) المحسوبة بلغت (31.195) ومستوى دلالتها (000)، وهو أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، عند (29) درجة حرية، لذا نرفض الفرضية الصفرية، ونقبل الفرضية البديلة التي تنص على وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي؛ لاختبار التحصيل الخاص بالمفاهيم الاقتصادية، يُعزى إلى البرنامج التعليمي المصمم لصالح التطبيق البعدي للاختبار.

- مناقشة نتائج السؤال الثاني للدراسة والفرضيتين المنبثقتين عنه:

يتضح مما سبق أن نسبة كسب المفاهيم الاقتصادية التي حققها البرنامج كانت أكبر من نسبة الكسب المعيارية التي حددها بلاك. كما أثبتت نتائج اختبار الفرضيتين الأولى والثانية في الدراسة الحالية أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم الاقتصادية لصالح المجموعة التجريبية، بالإضافة إلى وجود فرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي؛ لاختبار التحصيل الخاص بالمفاهيم الاقتصادية، لصالح التطبيق البعدي يُعزى إلى البرنامج التعليمي المصمم. وبهذا يمكن القول: إن البرنامج التعليمي كان فعالاً في إيصال المفاهيم الاقتصادية، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن البرنامج المصمم تضمن مفاهيماً اقتصادية أهملها كتاب التربية الوطنية، مثل: مفاهيم (الربح، والخسارة،

والمنافسة... إلخ). كما أنه ركّز على مفاهيم أخرى، قصّر مطوّرو الكتاب في تناولها مثل: (جودة المنتجات، الحسومات، والتخفيضات... إلخ). السبب الآخر يعود إلى استناد البرنامج التعليمي المصمّم إلى استراتيجيات التعلّم النشط التي تجعل من المتعلّم محور العملية التعليمية. كما أنها تجري في بيئة تعليمية مرنة متغيرة بما يتوافق مع الأهداف المحددة، بالإضافة إلى تفعيل أكبر كمّ من الحواس، من خلال استخدام التقنيات التعليمية الحديثة، وتستعين بالخبرات السابقة لتبني عليها خبرات جديدة، في جو يسوده التعاون والألفة والمرح. وهذه النتائج تتفق مع ما توصّلت إليه بعض الدراسات التي أكّدت أهمية تضمين المفاهيم أو القيم الاقتصادية مثل دراسة كل من: الرويلي (2007) والجندي (2008)، والشراري (2009) بالإضافة إلى الدراسات التي أكّدت فاعلية استراتيجيات التعلّم النشط في إكساب المفاهيم المختلفة في المواد الدراسية المختلفة، والمستويات الدراسية المتنوعة؛ مثل دراسة كل من: عويس (2005)، والشوبكشي (2007)، وعرام (2012)، وهادي ومجول وموسى (2017).

3.13. النتائج الخاصة بفاعلية البرنامج التعليمي في الاحتفاظ المؤجل بالمفاهيم الاقتصادية لدى أفراد المجموعة التجريبية. وهي النتائج الخاصة بالإجابة عن السؤال الثالث للدراسة الذي ينصّ على الآتي: ما فاعلية البرنامج التعليمي في الاحتفاظ المؤجل بالمفاهيم الاقتصادية لدى أفراد المجموعة التجريبية؟ ويمكن الوصول إلى هذه النتائج من خلال حساب نسبة الاحتفاظ المؤجل بالمفاهيم الاقتصادية لدى المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي المؤجل، واختبار الفرضية الثالثة التي تتعلق بالفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والبعدي المؤجل لاختبار التحصيل الخاص بالمفاهيم الاقتصادية.

1.3.13. حساب نسبة الاحتفاظ المؤجل بالمفاهيم الاقتصادية لدى المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي المؤجل.

يجري الاختبار البعدي المؤجل بعد مدة زمنية، غالباً ما تصل إلى 30 يوماً بهدف قياس الاحتفاظ المؤجل لدى التلاميذ، وذلك من خلال حساب فاقد الكسب، وهو عبارة عن الفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والبعدي المؤجل لاختبار المفاهيم الاقتصادية. ومن ثم النسبة المئوية لبقاء أثر التعلّم، كما يأتي:

- النسبة المئوية لفاقد الكسب = (قيمة فاقد الكسب ÷ متوسط درجات التلاميذ في اختبار المفاهيم الاقتصادية البعدي) * 100.

- النسبة المئوية للاحتفاظ المؤجل = 100 - النسبة المئوية لفاقد الكسب.

جدول (8)

النسبة المئوية لفاقد الكسب وللاحتفاظ المؤجل لدى المجموعة التجريبية في اختبار المفاهيم الاقتصادية

المجموعة	المتوسط الحسابي لدرجات التلاميذ على اختبار المفاهيم الاقتصادية	قيمة فاقد الكسب	النسبة المئوية لفاقد الكسب	النسبة المئوية للاحتفاظ المؤجل
التجريبية	البعدي	0.20	1.17%	98%
	البعدي المؤجل			
	17.03			
	16.83			
الدرجة الكلية لاختبار المفاهيم الاقتصادية = 20				

نلاحظ من الجدول السابق أنَّ النسبة المئوية لفاقد الكسب تساوي (1.17%)، وأنَّ نسبة الاحتفاظ المؤجل بالمفاهيم الاقتصادية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية؛ بلغت (98%)، وهي نسبة تدلُّ على وجود احتفاظ كبير بالمفاهيم الاقتصادية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية. وللتأكد إحصائياً من وجود احتفاظ بهذه المفاهيم لدى تلاميذ المجموعة التجريبية اختبرت الباحثة الفرق بين متوسطي درجاتهم في التطبيقين البعدي والبعدي المؤجل من خلال الفرضية الثالثة في الدراسة.

2.3.13. نتائج اختبار الفرضية الثالثة: ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والبعدي المؤجل لاختبار التحصيل الخاص بالمفاهيم الاقتصادية، يُعزى إلى عامل الزمن الفاصل بين التطبيقين البعدي والبعدي المؤجل: أجرت الباحثة اختبار (paired samples t-test) لعينتين مترابطتين؛ للكشف عن الفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والبعدي المؤجل؛ لاختبار التحصيل الخاص بالمفاهيم الاقتصادية، فكانت النتائج كما يعرضها الجدول الآتي:

جدول (9)

نتائج اختبار (t-test) للفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والمؤجل

المجموعة	التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة	القرار
تجريبية	بعدي	30	17.03	1.232	1.882	29	0.07	غير دال
	بعدي مؤجل	30	16.83	0.971				

من خلال مراجعة الجدول السابق نجد أنَّ قيمة (ت) المحسوبة، بلغت (1.882) عند (29) درجة حرية، وقيمة مستوى دلالتها هو (0.07)، وهو أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وهذا يؤكد الفرضية الصفرية التي تنصُّ على: عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والبعدي المؤجل؛ لاختبار التحصيل الخاص بالمفاهيم الاقتصادية، يُعزى إلى البرنامج التعليمي المصمَّم.

– مناقشة النتائج الخاصة بالسؤال الثالث والفرضية المنبثقة عنه:

بعد معرفة نسبة الاحتفاظ المؤجل بالمفاهيم الاقتصادية التي بلغت (98٪)، واختبار الفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والبعدي المؤجل؛ لاختبار التحصيل الخاص بالمفاهيم الاقتصادية، يمكن القول: إن البرنامج ذو فاعلية في الاحتفاظ المؤجل بالمفاهيم الاقتصادية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية. تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى ما أشار إليه أوزوبل وفقاً لما ورد لدى الحكمي (2013) أنه «حين يبذل المتعلم جهداً واعياً لربط المعلومات الجديدة بالمعلومات الموجودة في بنيته المعرفية يكون التعلم ذا معنى، ويبقى لمدة أطول في الذاكرة، وتترك المفاهيم التي يكتسبها المتعلم في حالة النسيان أثراً باقياً، وهو هياكلها الأساسية». كما ترى أبو شهاب (2017: 136-137) «أن التعلم النشط يشغل الجزء السفلي من هرم إدجار ديل، وهو يسمح للمتعلم بالمشاركة الإيجابية النشطة، الأمر الذي يزيد من نسبة الاحتفاظ بالمعلومات، بما يعادل عشرة أضعاف ما يحتفظ به من خلال تعلمه بالطرائق التقليدية، وهذا ما يسهم في أن تصل نسبة الاحتفاظ بالمعلومات إلى ما يزيد عن 90٪».

14. التوصيات والمقترحات:

في ضوء النتائج السابقة تُقدم الباحثة التوصيات والمقترحات الآتية:

1. إعداد معيار ملائم لتضمين المفاهيم الاقتصادية في كتاب الدراسات الاجتماعية الخاص بالصف الرابع الأساسي.
2. رفع نسبة الاهتمام بالمفاهيم الاقتصادية المتعلقة بالبنية الاقتصادية، والمعاملات المالية والتجارية.
3. إجراء دراسات مشابهة للدراسة الحالية لتحليل المفاهيم الاقتصادية في مواد دراسية ومراحل تعليمية أخرى.
4. تعزيز المتعلمين على استراتيجيات التعلم النشط، من خلال تطبيقها المستمر في المواد المختلفة، مما يؤدي إلى اختصار الوقت والجهد، في أثناء تطبيق هذه الاستراتيجيات لاحقاً.
5. تقليص عدد التلاميذ في الشعبة الصفية.
6. الابتعاد عن الاختبارات التي تعتمد على حفظ المتعلم وحسب، وهذا يتطلب تدريب المعلم على بناء اختبارات تراعي تقويم العمليات والمهارات العقلية العليا.
7. التقليل من كثافة المنهاج الدراسي، أو زيادة زمن الحصّة الدرسية؛ لأنه لا يمكن التنبؤ بالوقت اللازم لتطبيق استراتيجيات التعلم النشط بصورة مثالية في ظل وجود فروق فردية بين المتعلمين، وضرورة مشاركة جميع المتعلمين في التعلم النشط.
8. الاستفادة من البرنامج التعليمي الذي صمّمته الباحثة في تطوير وحدات تعليمية، ضمن المنهاج الدراسي الرسمي، وذلك بعد أن أثبتت النتائج فاعليته في إيصال المفاهيم لاقتصادية لتلاميذ الصف الرابع الأساسي.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- إبراهيم، مجدي عزيز (2005). التدريس الإبداعي وتعليم التفكير (سلسلة التفكير والتعليم والتعلم)، القاهرة: عالم الكتب.
- أبو شهاب، سناء نمر (2017). مدخل إلى التربية الأخلاقية والتعليم وآثارهما على إنشاء المجتمع، عمان: دار المعتمد للنشر والتوزيع.
- بدير، كريمان (2008). التعلم النشط، عمان: دار المسيرة.
- الجلاد، ماجد زكي (2007). تعليم القيم وتعلمها - تصور نظري تطبيقي لطرائق واستراتيجيات تدريس القيم، ط2، عمان: دار المسيرة.
- جمعة، فايزة (2020). فعالية برنامج قائم على التعلم النشط لتنمية بعض القيم الاقتصادية لدى طفل الروضة. رسالة ماجستير في التربية، مصر: جامعة مدينة السادات.
- الجندي، يعقوب بن حميد (2008). مدى توافر المفاهيم الاقتصادية في كتب الدراسات الاجتماعية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عمان. رسالة ماجستير في التربية، عمان: جامعة السلطان قابوس.
- الحيلة، محمد محمود (2002)، طرائق التدريس الصفي. عمان: دار المسيرة.
- الرويلي، سعود (2007). تنمية القيم الاقتصادية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدارس مدينة عرعر من وجهة نظرهم، رسالة ماجستير. الرياض: جامعة الملك سعود.
- زاهد، منال (2017). استراتيجيات التدريس بالمشروعات، المملكة العربية السعودية: جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز.
- سعادة، جودت؛ وزامل، مجدي؛ واشتية، جميلة؛ وأبو عرقوب، هدى، (2006). التعلم النشط بين النظرية والتطبيق، الأردن: دار الشروق.
- السعدي، مجدي والحسين، سمية وشبول، رحاب (2016). الدليل المرجعي للتعلم النشط، دمشق: وزارة التربية السورية.
- الشخري، سوسن شاهين (2009). أثر برنامج مقترح في تنمية بعض مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي بمدارس غوث الدولية بشمال غزة. رسالة دكتوراه. غزة: الجامعة الإسلامية.
- الشراري، ذياب (2009). واقع تضمين المفاهيم الاقتصادية في مقررات الجغرافيا في المرحلة الثانوية. رسالة دكتوراه. المملكة العربية السعودية: جامعة أم القرى.
- الشمري، ماثي (2011). 101 استراتيجية في التعلم النشط. السعودية: وزارة التربية والتعليم.
- الشوبكشي، هبة جلال السيد محمود (2007). أثر استخدام استراتيجيات التعلم النشط على اكتساب المفاهيم العلمية في مادة العلوم وتنمية الاتجاهات التعاونية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. رسالة ماجستير. مصر: جامعة الزقازيق.
- الطري، عبد الرحمن (1997). القياس النفسي والتربوي: نظريته وأسسها وتطبيقاته. الرياض: مكتبة الرشد.
- طالبة، هادي وعلاونة، محمد، والرفاعي، عير (2014). درجة تضمين مفاهيم التعليم المهني في كتب التربية الوطنية والمدنية للمرحلة الأساسية العليا في الأردن. مجلة المنارة، 20 (2/ب) 203-220.
- عرام، ميرفت (2012). أثر استخدام استراتيجية (KWL) في اكتساب المفاهيم ومهارات التفكير الناقد في العلوم لدى طالبات الصف السابع الأساسي. رسالة ماجستير: الجامعة الإسلامية في غزة.
- علام، صلاح الدين محمود (2000). القياس والتقييم التربوي والنفسية، أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة، القاهرة: دار الفكر العربي.
- عويس، رزان (2005). فاعلية اللعب في إكساب أطفال الروضة مجموعة المهارات الرياضية. مجلة جامعة دمشق، 12 (1). 67-398.

فرج، عبد اللطيف بن حسين (2009). طرائق التدريس في القرن الواحد والعشرين، مصر: دار المسيرة ودار الدعوة.
 الفوال، محمد خير؛ وسليمان، جمال (2013). طرائق التدريس العامة، كلية التربية: منشورات جامعة دمشق.
 مخائيل، امطانيوس (1996). القياس والتقويم في التربية الحديثة. دمشق: منشورات جامعة دمشق.
 المكي، سماح حاتم. (2011). دراسة تحليلية لكتب التربية الدينية المقررة في مرحلة التعليم الأساسي - الحلقة الثانية - في الجمهورية العربية السورية. رسالة ماجستير غير منشورة. دمشق: جامعة دمشق.
 المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (2014). إعداد الشباب العربي لسوق العمل. تونس.
 هادي، عارف، ومجول، مشرق، وموسى، ابتسام (2017). فاعلية استراتيجية الكرسي الساخن في تحصيل قواعد اللغة العربية والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الرابع العلمي في محافظة بابل، مجلة جامعة بابل للعلوم الإنسانية، 25 (5). 2404-2436.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

BLAKE, C. (1966). A PROCEDURE FOR THE INITIAL EVALUATION AND ANALYSIS OF LINEAR PROGRAMS. INNOVATIONS IN EDUCATION & TRAINING INTERNATIONAL, 2(3), 97-101. <https://doi.org/10.1080/1355800660030206>
 HAAS, MARY. (1988). AN ANALYSIS OF THE SOCIAL SCIENCE AND HISTORY CONCEPTS IN ELEMENTARY SOCIAL STUDIES TEXTBOOKS GRADES 1-4, THEORY & RESEARCH IN SOCIAL EDUCATION, VOL. 19, No. 2. Pp 211-220 <https://doi.org/10.1080/00933104.1991.10505637>
 KIM, JIN YOUNG (2007). ECONOMIC EDUCATION PLAN DURING THE BASIC CONCEPT OF ECONOMICS, KANGWON NATIONAL UNIVERSITY, KOREAN SOCIETY FOR SOCIAL STUDIES EDUCATION RESEARCH FIELD, VOL 39, No 3, PP 55-78. <https://doi.org/10.35557/TRCE.39.3.200709.003>

المراجع الإلكترونية:

الحكمي، أحمد (2013). نظرية ديفيد أوزبل موقع مكتبة أكاديمية علم النفس، <http://www.acofps.com/vb/showthread.php?t=3120> استرجع بتاريخ 11 / 5 / 2019
 الزيب، عبد الرحمن علي (2018). أهمية ربط التعليم بسوق العمل لتطويرهما معاً، متاح على الموقع الإلكتروني <https://m.al-tagheer.com/index.php2018/04/14> - الساعة 03:23
 مصطفى، بيان (2015). الفجوة بين سوق العمل والمؤسسات التعليمية.. من المسؤول؟ جريدة الشرق، متاح على الموقع الإلكتروني: <https://www.al-sharq.com/news/details/379775> محليات الأحد 25-10-2015 الساعة 7:29 م

ملحق رقم (1)							
الاختبار التحصيلي الخاص بالمفاهيم الاقتصادية							
الرقم	أولاً: اختر الإجابة التي تراها صحيحة من بين الخيارات الأربعة الموجودة أمامك						
1	المفهوم الذي يشير إلى مجموعة الإجراءات التي يتبعها صناع القرارات والتي تهدف إلى تعزيز المستوى الاقتصادي وتحسين المستوى المعيشي والصحي وأحوال المواطنين:						
أ	الاستثمار الاقتصادي	ب	التنمية الاقتصادية	ج	التعددية الاقتصادية	د	البنية الاقتصادية
2	من أهم الموارد الاقتصادية في الوطن العربي:						
أ	الموارد الإنتاجية	ب	الموارد الإلكترونية	ج	الموارد الحيوية	د	الموارد البشرية
3	من أبرز معوقات التكامل الاقتصادي العربي:						
أ	نقص الأموال العربية	ب	نقص الكوادر البشرية	ج	الخلافات السياسية بين الدول العربية	د	قلة المواد الخام الخاصة بالصناعة في الدول العربية.
4	إذا حققت منتجات إحدى الشركات التجارية معايير الجودة فإنها تحصل على:						
أ	شهادة إرضاء الزبون	ب	شهادة الأيزو	ج	شهادة المنافسة الاقتصادية	د	شهادة الإنتاج الأفضل
5	عملية الحصول على السلع باستخدام المواد الأولية، نسميها:						
أ	عملية التدوير	ب	عملية التصنيع	ج	عملية الاستهلاك	د	عملية الادخار
6	قام تاجرٌ ببيع الزيت في الأسواق السورية، وزادت كميات كبيرة منه عن حاجة السوق، ما الاقتراح الذي يمكن أن تقدمه لهذا التاجر؟						
أ	يصدر ما بقي من الزيت إلى الدول المجاورة	ب	يحتكر الزيت في مستودعاته.	ج	يبيع الكميات المتبقية بسعر رخيص.	د	يبدل جهده في بيع جميع ما تبقى من الزيت.
7	قام تاجر بشراء كميات كبيرة من السكر، ثم خزنها في مستودعاته لمدة طويلة، وعندما اختفى السكر من السوق قام ببيعه بأثمان مرتفعة، ما العملية التي قام بها هذا التاجر؟						
أ	الادخار	ب	الاستهلاك	ج	الاحتكار	د	الاستيراد

8	ماذا تفعل إذا لاحظت انتفاخاً في إحدى المعلبات التي يبيعها متجول أمام باب مدرستك؟							
	أ	أشتري العلبة المنتفخة لأن حجمها أكبر.	ب	أشتري علبة أخرى منه تكون غير منتفخة.	ج	أكتفي بعدم الشراء من البائع أبداً.	د	أمتنع عن الشراء، وأنبه البائع وأصدقائي إلى أن العلبة فاسدة.
9	من أشكال الإيرادات لدى الأسرة:							
	أ	فواتير الكهرباء	ب	الراتب الشهري	ج	إيجار البيت	د	أقساط المدرسة
10	من الخدمات المأجورة التي تقدمها الدولة:							
	أ	العلاج في المشافي العامة	ب	توصيل الكهرباء إلى المنازل	ج	تنظيم المرور في الشوارع	د	التعليم الحكومي
11	حين تقترض مبالغ كبيرة من المال ويصعب عليك تسديدها نسمي هذه الحالة:							
	أ	الإنفاق	ب	الادخار	ج	الاستيراد	د	تراكم الديون
12	من أبرز مظاهر التنمية الاقتصادية							
	أ	البطالة	ب	الجهل	ج	الأوضاع الصحية الجيدة في الدولة	د	الفقر
13	إن العلاقة بين التنمية الاقتصادية والموارد الاقتصادية تتمثل في الآتي:							
	أ	تزداد الموارد الاقتصادية بارتفاع معدل التنمية الاقتصادية	ب	تزداد الموارد الاقتصادية بانخفاض معدل التنمية الاقتصادية	ج	لا تتأثر الموارد الاقتصادية بمعدل التنمية الاقتصادية	د	أحياناً تزداد الموارد الاقتصادية بارتفاع معدل التنمية الاقتصادية وأحياناً أخرى تتناقص.
14	يمكن تصنيف المدارس الحكومية تحت القطاع:							
	أ	الخاص	ب	المشترك	ج	العام	د	التعاوني
15	يمكن تصنيف معلبات الكونسروة تحت الموارد:							
	أ	الصناعية	ب	السياحية	ج	الحيوانية	د	البشرية
16	قام مازن ببيع جميع علب السكاكر التي يمتلكها وذلك من خلال تقديم سعر خاص لمدة ساعة واحدة يبيع فيها العلبة بنصف قيمتها، إنما قام به مازن يندرج تحت مسمى؟							
	أ	الاقتراض	ب	الحسومات والتخفيضات	ج	الاحتكار	د	الاستهلاك

17	لنفترض أنك اشترت علبة حلويات بثمن قدره 5000 ل.س ثم اكتشفت أنها ليست النوع المحبب لديك، فقامت بفتح العلبة وبعثت كل قطعة بمبلغ 100 ل.س فهل يا ترى تكون رابحاً أم خاسراً؟ وما مقدار ذلك علماً أن العلبة فيها 25 قطعة حلوى؟							
	أ	تربح 1500 ل.س	ب	تخسر 1500 ل.س	ج	تربح 2500 ل.س	د	تخسر 2500 ل.س
18	من أشد الأخطار التي تؤثر سلباً على الموارد الاقتصادية في الدول:							
	أ	البطالة	ب	ندرة الموارد الاقتصادية	ج	الحروب	د	عدم الاستفادة من هذه الموارد
19	ما رأيك بوجود قطاعات اقتصادية متنوعة في بلدك؟							
	أ	أرى أن القطاع الخاص يخدم الطبقات الغنية فقط	ب	أرى أن وجود قطاعات اقتصادية متنوعة يخدم الاقتصاد الوطني	ج	أفضل بقاء القطاع الخاص وحده لأنه يقدم خدمات أكثر جودة من باقي القطاعات الاقتصادية.	د	لا جدوى من وجود قطاعات اقتصادية متنوعة.
20	لديك عبوات العصير الآتية، أي واحدة منها تختار؟							
	أ	عصير طبيعي	ب	عصير صناعي	ج	عصير لا تحمل بيانات	د	عبوة عصير متفخة من أحد جوانبها.

ملحق رقم (2)

قائمة تحليل المفاهيم الاقتصادية بصورتها النهائية

الترتيب	النسبة المئوية	التكرار	المفاهيم الفرعية	المفاهيم الرئيسية
			التنمية الاقتصادية	البنية الاقتصادية
			القطاعات الاقتصادية	
			الخدمات الاقتصادية	
			التكامل الاقتصادي	
			البشرية	الموارد الاقتصادية
			الطبيعية	
			الحيوانية	
			السياحية	
			الصناعية	
			التبادل التجاري	المعاملات التجارية والمالية
			جودة المنتجات وصلاحيتها	
			المنافسة	
			الاحتكار	
			الحسومات والتخفيضات	
			رأس المال	
			التكلفة	
			الربح	
			الخسارة	
			الاستهلاك	
			الإنتاج	
			الديون	

المظاهر النفسية لولع الأطفال بالمال وعلاقتها بالسلوك الاستهلاكي وأخلاقيات المال

Doi:10.29343 / 1 - 100 - 3

د. محمد قاسم عبد الله

أستاذ الصحة النفسية، كلية التربية - جامعة حلب - الجمهورية العربية السورية

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى كشف المظاهر النفسية لولع الأطفال بالمال، وكذلك العلاقة بين مظاهر هوس المال والسلوك الاستهلاكي وأخلاقيات المال. وشملت العينة 380 طفلاً (بواقع 195 ذكراً، و185 أنثى) تتراوح أعمارهم بين 9 - 14 سنة، وقد تم سحبهم بالطريقة الطبقيّة العشوائية من بعض مدارس مدينة حلب. وقد استخدم في الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وثلاث أدوات: الأولى مقياس السلوك الاستهلاكي، والثانية مقياس هوس المال، والثالثة مقياس أخلاقيات المال، وذلك بعد التأكد من صلاحيتها للتطبيق. وقد بينت النتائج أن المظاهر السلوكية لهوس المال والسلوك الاستهلاكي منتشرة بدرجة مرتفعة لدى أطفال عينة الدراسة، كما تبين أن هناك علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين أبعاد السلوك الاستهلاكي وهوس المال من جهة، وبعض أبعاد أخلاقيات المال مثل الخير، والإنجاز، وتقدير الذات، والقوة من جهة ثانية.

الكلمات المفتاحية: المظاهر النفسية، هوس المال، السلوك الاستهلاكي، أخلاقيات المال، الأطفال.

استُلم البحث في أغسطس 2020 وأُجيز للنشر في سبتمبر 2020

Psychological Aspects of money obsessidn and Their Relationship to Consuming behavior, and Money Ethics Among Children

Mohammad Qasim Abdullah

Clinical Psychology, University of Aleppo, Syria

Abstract:

This study aimed to assess the psychological aspects of money obsessidn and its to consuming behavior and money ethics among children. The sample consisted Relationship of (380) children (195 males and 185 females) aged 9-14. The sample has been selected by stratified random method. It has been used 3 scales: 1- money obsession Scale, 2- Consuming Behavior Scale, 3- Money Ethics scale. The results showed that the consuming behavior and money obsession was very high among children, there was positive correlation between the dimension of consuming behavior and money obsession on one hand, and money ethics such as abundance achievement, self-esteem and power on other hand.

Key words: Psychological aspects, Financial Mania, Consuming Behavior, Money Ethics, Children

المقدمة:

يلعب المال دوراً مهماً في الحياة، كما أن له مكانة خاصة في حياتنا النفسية التي تمتلئ بالأمل، والألم، والاستشارة، والنشاط، والسعادة، وذلك لأنه يرتبط بالكثير من الدوافع والحاجات من جهة أولى، وبالعديد من القيم، والاتجاهات النفسية الاجتماعية من جهة ثانية. فالتجربة المالية جزء لا يتجزأ من خبرتنا النفسية، وكثيراً ما يكون المال مشكلةً وليس حلاً، فقد يكون المال ذا طابع سلبي مؤلم على الرغم من أنه يرتبط في أذهان الكثيرين بالسعادة والإيجابية والأمل (Hira, Sabri, & Loibl, 2013). وإذا كان البعض يربط بين المال والسعادة، ويرى أنها وجهان لعملة واحدة، فإن تلك السعادة مشروطة بالنتائج الإيجابية لاستعمال المال، وهي نتائج غير مضمونة دائماً (Rainer, 2008). وهناك الكثير من التساؤلات التي يطرحها علماء النفس حول المال، منها: متى ينفق الناس المال ومتى يدخرونه؟ ومتى يصبح المال رمزاً للقوة والسلطة، والشعور بالسعادة؟ ومتى يصبح المال من مصادر القلق، والخوف؟ (Song, & Webley, 1993).

فإذا كان علماء الاقتصاد ينظرون إلى المال بوصفه مجموعة أوراق مالية وعمليات معدنية، ومعادن ذهبية أو فضية، فإن علماء النفس ينظرون إلى المشاعر والوجدان، والقيم، وجميع المظاهر السلوكية المرتبطة بهذه الأوراق وتلك العملات. إنهم يبحثون في موضوعات: السلوك الاستهلاكي، والبخل، والادخار، وهوس المال، وسلوك الرشوة، والتهرب من الضرائب، وفوبيا المال، وعلاقة المال بكل من السعادة من جهة واليأس والضيق من جهة أخرى. لكن مثل هذه التساؤلات تبقى من الموضوعات التي تتداخل في بحثها علوم الاقتصاد، والنفس، والاجتماع التي توصلت إلى نتائج مهمة عنها (Babiarz & Robb, 2014).

وبما أن المتطلبات والاحتياجات تزايد باستمرار مع التطور التكنولوجي والتغيرات الاجتماعية وزيادة المنتجات وتنوعها، فقد سيطرت نزعة الاستهلاك على الفرد في مختلف مراحل نموه وفي مختلف المجتمعات. ويرتبط سلوك الاستهلاك بالعديد من الأنشطة التي لا تقتصر على إشباع الحاجات الفردية والدوافع البيولوجية (مثل المأكولات، والمشروبات، والألبسة، والألعاب، والأحذية، والأثاث المنزلي، والأدوات المنزلية)، بل تمتد لتشمل كيفية تعامل الفرد مع مصادر البيئة والطاقة بأشكالها المختلفة مثل: الماء، والمصابيح الكهربائية، والحفاظ على البيئة المدرسية، وأثاثها (زيدان، 2008).

وبسبب التغيرات الاجتماعية السريعة والمعاصرة والتقدم التقني والإنتاجي، والتي رافقت العولمة وسيطرة القيم المالية، واقتصاد السوق، والنزعة الاستهلاكية المرافقة لها، فقد انعكس ذلك على عملية التربية والتنشئة الاجتماعية والاستهلاكية للطفل، حيث زاد الاهتمام ببحث علاقة الطفل بالمال، هذه العلاقة التي تبدأ على شكل لعب وهو وسيلة في مراحل النمو الأولى أكثر منها علاقة جدية. وبالتالي فإن المال يمثل عدداً من الدلالات النفسية والاجتماعية التي تعمل على تدريب الطفل للكثير من الأنشطة والسلوكيات الموجودة لديه بالقوة أو بالفعل، هذه العلاقة وجدانية، وتتغير معها الكثير من سمات شخصية الطفل، كما يكتسب من خلالها الكثير من القدرات، وتتسع خبراته

ومدركاته من خلال اكتسابه لمفاهيم وقيم مثل: الادخار، والمصروف، والإنفاق، والبيع، والشراء، والاستهلاك، والثروة، والغنى، والفقر، إضافة إلى الكثير من المعاني المجردة والحاجات النفسية والاجتماعية التي تتضمنها هذه السلوكيات مثل الاستقلالية، والاعتماد على الذات وتوكيد الذات، والإحساس بالأمن، والتملك، والمكانة، والانتفاء، وأخلاقيات استعمال المال (Beutler, & Dickson, 2008). وإذا اضطربت علاقة الطفل بالمال فإن هذه العلاقة المضطربة ستمتد آثارها إلى مراحل النمو اللاحقة وخاصة المراهقة لتتحول إلى حالات مَرَضِيَّة منها البخل أو الإسراف، وحب التملك أو الأنانية، وسلوك الرشوة، والغش، والسرقعة، أو سلوك المقامرة والاحتيال في مرحلة الرشد، وهوس المال. قد يدفع هوس المال الفرد إلى أن يستدين أو يقترض أو يسعى للكسب بشتى السبل، وذلك لأنه يُشبع حاجاتٍ نفسيةً وهميةً أو إحساسًا وهميًا بتقدير الذات والمكانة الاجتماعية (الدسوقي، 1998). إن الفرد الذي يعاني من هوس المال تسيطر عليه مشاعر القلق حين ينفق المال في أي وقت، كما يمتنع عن الحديث عن المال وعن الدخل أمام الآخرين، وقد يستيقظ ليلاً لدراسة خطة الادخار، وفي مواقف أخرى قد يستخدم المال بغرض التحكم في الآخرين. من جهة ثانية تظهر لدى هذا الفرد أعراض القلق حين يدفع الفواتير، أو يذهب للتسوق (Bearden, Hardesty, & Rose, 2001).

بين كل أربعة آباء هناك واحد فقط مقتنع بأهمية تعليم الطفل كيفية إدارة المال، ويقول عالم النفس مورغان هوسل «أفهم كيف أن الآباء لا يرون في تدريب الطفل على أمور البالغين مثل المال أمراً جذاباً، وأن مرح أن الأطفال الصغار يعيشون سنواتهم الأولى بتلقائية دون قيود ومشكلات الكبار، لكن إذا كنت تريد أن تقدم لطفلك مهارة تفيده مدى الحياة، فكلما بدأت مبكراً في تعليمه إدارة الذات وأن يتغلب على رغباته كان ذلك أفضل له» (Pliner, Freedman, Abramovitch, & Drake, 2019).

إلا أن هناك تساؤلات مهمة عن المال في مرحلة الطفولة بشكل خاص لأنها مرتبطة بالتنشئة الاجتماعية الاستهلاكية للطفل، ومن أبرز التساؤلات التي يسعى علماء النفس للإجابة عنها في مرحلة الطفولة: ماذا يعرف الأطفال عن المال؟ ومتى يدركون معناه؟ وما المحددات النفسية، والمعرفية، والاجتماعية التي تؤثر في إدراكهم للمال؟ وهل يؤدي النمو العقلي والمعرفي دوراً مهماً في تشكيل سلوكه الاستهلاكي وقيمه تجاه المال؟ وما علاقة متغيرات العمر، والجنس، والمستوى الاجتماعي والثقافي والاقتصادي في هذه المدركات؟ وما الدلالة النفسية لمصروف الجيب لدى الأطفال؟ كيف ولماذا يدخر الأطفال المال أو يصرفونه؟ تعدُّ هذه التساؤلات محورَ البحوث النفسية حول سيكولوجية المال لدى الأطفال (Chowa, & Despard, 2014).

يعد سلوك الاستهلاك لدى الأطفال من أبرز الموضوعات التي يبحثها علماء النفس لارتباط هذا السلوك بالعديد من المحددات النفسية، والاجتماعية. فهو يرتبط بدرجة إشباع الطفل لاحتياجاته المادية والسيكولوجية من مأكولات ومشروبات سواء داخل المدرسة أو خارجها، وبمصروف الجيب، كما يرتبط بسلوك الحرص الذي يظهر لدى الطفل حين استخدامه لمصادر الطاقة من كهرباء، وماء، أو محافظته على أثاث المنزل أو المدرسة وبيئتها، كما يرتبط من جهة ثانية بإشباع الاحتياجات النفسية والاجتماعية للطفل من الاستقلالية، والاعتماد على النفس، والمكانة، والتملك،

إلا أن هذا السلوك قد يتحول إلى سلوك غير سوي بحيث يظهر من خلال سيطرة مشاعر الخوف والقلق من المال لدى الطفل حتى يتحول إلى حالة مَرَضِيَّة تسمى هوس المال، هذه الحالة تؤثر في تفاعله الاجتماعي مع الآخرين، وفي سلوكياته التكيفية اليومية (Beutler, & Dickson, 2008). من جهة ثانية فإن النقود هي رمز الطاقة والقوة أحياناً، وليس لها قيمة داخلية، فهي ليست جيدة ولا سيئة، ليست إيجابية ولا سلبية، لأن العنصر المهم في استعمال النقود وما يرتبط بها من قيم هو وعي الذات (Fauzah & Murharsito, 2019).

وبسبب أهمية دراسة السلوك الاستهلاكي لدى الأطفال، وقلق الكثير من الأهل حول مصروف أبنائهم، وعلاقة ذلك باحتياجاتهم ومتطلباتهم المتزايدة باستمرار، وبسبب عدم وجود دراسة محلية -على حد علم الباحث- درست العلاقة بين هوس المال وكل من السلوك الاستهلاكي وأخلاقيات المال فقد سعى الباحث لدراستها.

مشكلة الدراسة:

جاءت فكرة هذه الدراسة من خلال ملاحظة الباحث - من خلال الإشراف على التدريب الميداني في الإرشاد النفسي وبرنامج الدعم النفسي الاجتماعي، والإشراف على الدراسات العليا- للكثير من السلوكيات الخاطئة المتعلقة بالمال التي يمارسها الأهل تجاه أبنائهم، ومن خلال العديد من التساؤلات التي يطرحها الأهل حول مصروف الأبناء، وعلاقة ذلك بالاحتياجات والمتطلبات المتزايدة باستمرار مع ازدياد المنتجات والسلع الاستهلاكية وتنوعها، وتنافس الشركات، وزيادة العرض (Thaler, 1990). إن السلوك الاستهلاكي السوي لدى الطفل يعكس وضوح الدور الذي يؤديه المال في حياة الطفل، حيث تبين أن السلوكيات الخاصة بالمال تتشكل في سن السابعة، وأنها تكون قادرين على فهم التخطيط للمستقبل وتأجيل الإنفاق حتى وقت لاحق، وكيف أن بعض القرارات لا رجعة فيها. فعادات الآباء تغلب على أطفالهم، وفي هذا السن المبكرة لا يتاح للأطفال التحكم سوى بالقليل من المال، وبذلك يكتسب الأطفال المهارات الأساسية منهم عبر التنشئة الاجتماعية (Clarke, Heaton, Israelsen, & Eggett, 2005). وهكذا يتكون العديد من سمات الشخصية السوية مثل: الاستقلالية، الإحساس بالأمن، واعتبار الذات، كما يساعد في تكوين مفاهيم عن: البيع، والشراء، والاستهلاك، والادخار، والمصروف، والأهم من ذلك أنه يساعد في تكوين حالة وجدانية وانفعالية حول المال بدلاً من سيطرة المخاوف، والقلق، والهوس، والرشوة، والسرقة، والاحتيال وغيرها من الحالات المرضية التي يكثر انتشارها في المجتمعات المعاصرة.

فهناك العديد من التساؤلات التي تسيطر على أذهان المربين والمختصين في الإرشاد النفسي، مثل: ما مظاهر السلوكيات الاستهلاكية لدى الأطفال؟ وما مدركات الأطفال حول هذا السلوك؟ ومتى يؤدي هذا الإدراك إلى سلوك الشراء، وتلبية الاحتياجات، والادخار؟ وكيف يتحول هذا السلوك إلى هوس المال؟ وما علاقة هذه السلوكيات بالقيم أو الأخلاقيات المرتبطة باستعمال المال والاستهلاك؟ خاصة أن مرحلة الطفولة المتأخرة هي المرحلة الحاسمة في تشكل هذا السلوك ببعديه السوي والمرضي. هذه التساؤلات تنطوي على دراسة اتجاهات الأطفال نحو

المال وسلوكهم الاستهلاكي، وعلاقة ذلك بهوس المال، والقيم الأخلاقية المرتبطة به، وهو موضوع الدراسة الحالية. وقد لاحظ الباحث الشحّ الكبير في الدراسات العربية حول هذا الموضوع بل وحتى غيابها تمامًا باستثناء بعض الإشارات إلى نمو مفاهيم البيع والشراء، والنقد وغيرها من المفاهيم التي تتشكل وفقًا لنظرية النمو المعرفي عند جان بياجيه (Piaget, 1960). من هنا شعر الباحث بالحاجة لإجراء مثل هذه الدراسة.

على الرغم من وجود العديد من الدراسات الأجنبية التي بحثت سلوك الاستهلاك، وعلاقته بالحالات النفسية والانفعالية لدى الطفل، فإن الدراسات التي تناولت علاقة السلوك الاستهلاكي بهوس المال وأخلاقيات المال لدى الأطفال نادرة جدًا. وربما يعود ذلك إلى الاتجاه الذي يسود أذهان الكثيرين بأن المال وسلوك الاستهلاك هو موضوع يبحثه علماء الاقتصاد، ولكن يغيب عنهم أن السلوك الاستهلاكي مرتبط بحالات وجدانية وانفعالية كثيرة كالخوف والقلق والهوس، كما يرتبط بسمات الشخصية الأخلاقية والاجتماعية التي سيكون عليها الطفل في مراحل النمو اللاحقة. من هنا سعى الباحث للقيام بهذه الدراسة لعلها تكون خطوة أساسية تفتح المجال لمزيد من البحث في هذا الموضوع الحيوي الذي أمله المتخصصون في العلوم التربوية والنفسية. وتتمحور مشكلة الدراسة في كشف العلاقة بين هوس المال والسلوك الاستهلاكي وأخلاقيات المال لدى الأطفال.

تساؤلات الدراسة: تسعى الدراسة إلى الإجابة عن التساؤلات التالية:

1. ما المظاهر النفسية لهوس المال لدى الأطفال؟
2. ما السلوكيات الاستهلاكية الشائعة لدى الأطفال؟
3. هل توجد علاقة دالة إحصائية بين المظاهر النفسية لهوس المال والسلوك الاستهلاكي لدى الأطفال؟
4. هل توجد علاقة دالة إحصائية بين المظاهر النفسية لهوس المال وأخلاقيات المال لدى الأطفال؟

أهداف الدراسة: تهدف هذه الدراسة إلى:

- 1 - وصف المظاهر النفسية لهوس المال لدى الأطفال.
- 2 - التعرف على السلوكيات الاستهلاكية لدى الأطفال.
- 3 - التعرف على العلاقة بين المظاهر النفسية لولع الأطفال بالمال والسلوك الاستهلاكي لديهم.
- 4 - التعرف على العلاقة بين المظاهر النفسية لهوس المال وأخلاقيات المال لدى الأطفال.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية: تبرز أهمية هذه الدراسة في ضوء تنامي الوعي بخطورة السلوكيات المرتبطة بالمال وعلاقتها بسمات الشخصية الانفعالية والاجتماعية والأخلاقية، وتأثير الاتجاهات العلمية التي تولي التنشئة الاجتماعية للطفل أهمية كبيرة في تكوين شخصيته السوية وتقليص السلوكيات غير السوية. فقد اهتمت الدراسة في تقصي العلاقة المحتملة بين هوس المال والسلوك الاستهلاكي وأخلاقيات المال لدى الأطفال. فحتى الخامسة من العمر لا يعرف الطفل من أين يأتي المال تحديداً على الرغم من أن بعض الدراسات أظهرت أن العادات المتعلقة بالمال لدى البالغين تشكل عند السابعة من العمر.

الأهمية العملية: تكمن الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة في العمل على تصميم برامج الإرشاد النفسي لتحسين السلوك الاستهلاكي وأخلاقيات المال من جهة أولى، وخفض السلوكيات اللاسوية في استعمال المال من جهة ثانية، كما يمكن الاستفادة من النتائج والتوصيات التي تتمخض عنها في برامج الإرشاد الوقائي والدعم النفسي الاجتماعي من جهة ثالثة.

مصطلحات الدراسة:

هوس المال يعرف عبد الله (2014، ص 429) هوس المال بأنه «اضطراب نفسي يسيطر على الفرد نزعة قوية تدفعه بصورة مبالغ فيها إلى تملك المال، بغض النظر عن حاجته ومتطلباته. فهو سلوك لا عقلاني ومبالغ فيه نحو التملك واستعمال المال إلى درجة الهوس».

ويعرف الهوس بالمال إجرائياً بأنه «الدرجة العالية التي يحصل عليها الطفل من خلال استجابته على مقياس الهوس بالمال المستخدم في هذه الدراسة».

السلوك الاستهلاكي: يعرف كورزيني (Corsini,2005, p 213)، السلوك الاستهلاكي بأنه «كل فعل أو نشاط يستخدم فيها الفرد منتجاً ما بغرض إشباع حاجاته ورغباته ومتطلباته». كما يعرفه البكري (2006، ص 38) بأنه «ذلك التصرف الذي يبرزه المستهلك في البحث عن شراء أو استخدام السلع أو الخدمات أو الأفكار أو الخبرات التي يتوقع أنها ستشبع رغباته أو حاجاته وحسب الإمكانيات الشرائية المتاحة».

ويعرف السلوك الاستهلاكي إجرائياً بأنه «الدرجة التي يحصل عليها الطفل على مقياس السلوك الاستهلاكي المستخدم في هذه الدراسة».

أخلاقيات المال: يعرف برقي وبومبي (Berti & Bombi,1981, p 23) أخلاقيات المال بأنها «هي المبادئ والقواعد الأخلاقية التي تحكم سلوك استعمال المال من قبل الطفل مثل الخير، والإنجاز، وتقدير الذات، والميزانية، والحرية، والقوة. ويعرف إجرائياً بأنه «الدرجة التي يحصل عليها الطفل من خلال استجابته على بنود مقياس أخلاقيات المال المستخدم في هذه الدراسة».

الخلفية النظرية والدراسات السابقة:

على الرغم من أن علاقة الطفل بالمال هي في بادئ الأمر علاقة لعب وهو وتسلية أكثر منها علاقة جدية، فإن المال يمثل عددًا من الدلالات النفسية والاجتماعية التي تعمل على تهيئة الطفل للكثير من الأنشطة والسلوكيات المتعلقة بالمال عنده (زيدان، 2008)، فمن خلاله يكتسب الطفل مفاهيم الإنفاق، والادخار، والبيع، والشراء، والثروة، والغنى، والفقر، كما تتشكل لديه مفاهيم مجردة تتعلق بشخصيته منها: الاستقلالية، والاعتماد على الذات، والإحساس بالأمن، والتملك، هذه العلاقة إذا اختلت فإنها تنحرف بالطفل عن السلوك السوي، وقد تظهر لديه حالات مَرَضِيَّة نتيجة ذلك من أبرزها: فوبيا المال، والهوس بالمال، والأنانية، والبخل، والغش، والسرقة، والتزوير، والاحتيال، والمقامرة (Batty, Collins, & Odders-White, 2015).

وحيث يتحدث علماء النفس عن سيكولوجية المال لدى الأطفال، فإنهم يركزون على الشكل التقليدي الذي لا يتعدى النقود الورقية أو المعدنية، أما عدا ذلك من أشكال المال التي يدركها الراشدون، فإن الأطفال يدركونها على أنها بمثابة حلي وزينة، أو من مصادر اللهو. ويدرك الطفل المال ليس في حدود الإحساسات من ملمس ولون، وحجم، وشكل فقط، بل يضيف عليها رموزاً معينة مع تقدمه بالعمر، وخاصة حين يسيطر على مخيلته الكثير من الخيالات والتصورات المتنوعة (Grinstein-Weiss, Spader, Yeo, Taylor, & Freeze, 2011). إن الدور الذي يؤديه المال في تحديد البناء النفسي للطفل ينطوي على ثلاثة عناصر أساسية هي: يتشكل لدى الأطفال بعض المفاهيم المالية والاقتصادية التي تنمو مع تقدم الطفل بالعمر، وأن المفاهيم المالية تنمو وفقاً للنمو المعرفي الذي ذكره جان بياجيه، كما أن العوامل الاجتماعية تؤدي دوراً مهماً في إدراك الطفل للمال (Miller, 1990).

عند الحديث عن المال فإنه يأتي لأذهاننا القيمة الاقتصادية، ومبادئ العرض والطلب والتضخم ومستوى المعيشة، ونتجاهل أثره النفسي والصراع في سبيل الحصول عليه. ويتعجب المرء عندما يعلم أن للمال أعراضاً اجتماعية ونفسية، ولا يعلم أنه مصاب بها، فالاتجاهات النفسية نحو المال اتجاهات ثنائية الشرط: فمنها السلبي للغاية وهو البخل، ومنها الإيجابي جداً وهو الإنفاق وقد يصل لدرجة مَرَضِيَّة من الإسراف والتبذير (Morrow-Howell, & Sherraden, 2019).

فالهوس بالمال وراءه العديد من الجرائم كالرشوة والاختلاس والاحتيال وغيرها حتى الوصول لطائفة الديون. أما عن التأثيرات النفسية للمال، فقد بين علماء التحليل النفسي أن للمال أربعة تأثيرات هي:

1 - الإحساس بالأمن وهو جمع المال لمجرد الخوف من المرض وله أنماط هي:

- المدخر القهري وصرفه في الظروف الصعبة.

- المتنكر لذاته وهو وهم الآخرين بأنه يضحى من أجلهم من أمواله.

- صائد الصفقة وهو الحصول على أفضل صفقة بأفضل سعر وأعلى فوائد وربح.

- الجامع الخيالي وهو جمع الأشياء المالية وتخزينها وهذا تعويض عن شعور بالحرمان في طفولته.

- 2 - الإحساس بالقوة: بمعنى امتلاك قوة جبارة لتحقيق الطموح والأمنيات وهنا يتحول الفرد لمستعبد للمال.
 - 3 - الإحساس بالحب: فالحب في جوهره العطاء لا الأخذ، وله أنماطه: (مشتري الحب يعطي الأموال للحصول على الحب، بائع الحب وهذا مرض نفسي عند انقطاع المال ينقطع معه الاهتمام، سارق الحب وهو أخذه عنوة ولفت الانتباه والاهتمام له فقط دون غيره).
 - 4 - الإحساس بالحرية حينها يدرك المرء أنه حر وبمجرد امتلاكه للمال وبمرور الوقت يتضح له أن هناك قيوداً مجتمعية ودينية وقيماً أخلاقية، (Hensley, 2015).
- إن الفرد قد يعتقد أنه بمجرد امتلاكه للمال فهذا يحقق ذاته، ولكن لا يعلم أن هذا التحقيق وهمي، ومن هنا تبدأ المشكلات والاضطرابات النفسية مثل عدم قدرة الفرد على المثابرة والشعور بالتوتر الدائم والإحباط والقلق لأنفسه الأسباب، وهوس المال.
- إن الحديث عن المال يجب أن يكون محور نقاش دوري في الأسرة، وأن يتطرق الآباء على سبيل المثال عند اقتراب استلام الطفل لمكافأة ما إلى كيفية إنفاقها والقدر الذي سيوفره منها. في سن مبكرة يجب أن يكون الطفل قادراً على أن يفرّق بين ما يحتاج إليه فعلاً وبين ما يرغب فيه، فهذا سيساعده كثيراً على تحديد أوجه الإنفاق، حينما يطلب الطفل لعبة ثمنها 300 جنيهًا على سبيل المثال، فعلينا أن نخبره مثلاً كم ساعة سيكون علينا العمل لنتمكّن من الحصول على هذا المبلغ، إذ يبدأ الطفل بهذا يتعلم أن يؤجل تحقيق رغباته ويدرك تكلفتها الحقيقية (Shim, Barber, Card, Xiao, & Serido 2018).
- عادة ما يتعرف الأطفال على النقود حين يشاهدون الآباء يتعاملون بها في سلوك البيع والشراء، وحين ينفقونها أو يحصلون عليها، ولكنهم لا يدركون المعنى الحقيقي المجرد لها إلا في الطفولة المتأخرة، كما يتفاوت هذا الإدراك من ثقافة إلى أخرى، ومن طفل إلى آخر، ويتوقف ذلك على طبيعة المعلومات التي يحصل عليها الطفل من والديه والمحيطين به، ولا يدرك الطفل القيم المختلفة لها إلا في مرحلة الطفولة المتأخرة وبداية المراهقة (Chowa, & Despard, 2014).
- مستويات معتقدات الأطفال ومدركاتهم نحو المال: لقد أشار أيمونس ونوث (Emmons, & Noeth, 2015) إلى أن معرفة الأطفال ومعتقداتهم التي تحدد استجاباتهم نحو المال تمر عبر أربعة مستويات هي:
- المستوى الأول: حيث لا يدرك الأطفال طبيعة المال، وكل ما يعرفه الأطفال هنا أن الأب يحصل على المال من جيبه الخاص، وأن المال يوضع في الجيب، وتكون هذه المدركات بين سني الرابعة والخامسة من العمر.
 - المستوى الثاني: يعتقد أكثر الأطفال أن المال يأتي عن طريق بعض الأشخاص الذين يمنحونه لكل من يطلبه، ولكن القليل من الأطفال هم الذين يعتقدون بأن البنك هو المسؤول عن إعطاء المال، كما يعجز الأطفال في هذا المستوى عن إدراك العلاقة بين المال والعمل. ويسيطر هذا المستوى بين سني الخامسة والسادسة من العمر.

- المستوى الثالث: وفي هذا المستوى ينمو إدراك الطفل قليلاً حين يعتقد بأن باقي النقود التي يعطيها البائعون والتجار للمستهلك عند الشراء هي المصدر الأساسي للمال، وسيطر هذا المستوى بين السادسة والسابعة من العمر.

- المستوى الرابع: وفي هذا المستوى تحدث نقلة نوعية في مدركات الطفل عن المال، حيث يعرف المصدر الأساسي للحصول على المال، كما أنه يميز بين الأنشطة التي تعدّ عملاً يكافأ عليه بالمال، وبين الأنشطة العادية التي لا تستوجب الحصول على المال. وتسمى هذه المرحلة باسم «الطفرة الإدراكية للمال» وهي طفرة تحدث مع نمو معتقدات الطفل ومفاهيمه المتعلقة بالمستويات الثلاث السابقة. وتسود هذه المرحلة سني السابعة والثامنة من عمر الطفل.

السلوك الاستهلاكي ومصرف الجيب عند الأطفال: بما أن الخبرة بالمال والإنفاق في الطفولة تؤثر في خبرات الفرد في سنوات العمر اللاحقة، فقد أصبح مصرف الجيب من الأساليب الجيدة التي يمكن للوالدين أن يستخدموها في تطبيع الطفل اقتصادياً واجتماعياً ونفسياً، خاصة أن الطفل يضيف على المال الكثير من المعاني والدلالات النفسية والاجتماعية والشخصية، حين يشعر بالاستقلالية والاعتماد على النفس، والمسؤولية، والمساواة مع الآخرين، فضلاً عن الشعور بالخصوصية التي يتمتع بها الكبار. وهكذا فإنه خطوة مهمة في تكوين ذات الطفل وشخصيته، مما يتيح له أن يتفاعل مع الآخرين وفق مفاهيم البيع والشراء، والاستهلاك، والادخار، والإنفاق (Thaler, 1990). وعلى الرغم من أهمية مصرف الجيب بالنسبة للطفل، فإن كثيراً من الآباء أبناءهم مصرف الجيب للأسباب التالية:

1. حتى لا يشعر الطفل بالنقص أو الدونية بين أقرانه.
2. بدافع المسايرة الاجتماعية لما هو سائد.
3. أو بدافع الافتخار والاستعراضية، وهو ما يظهر لدى الطفل الذي يكون مصرف جيبه كبيراً جداً وزائداً عن حاجته، كما لا يتلاءم مع عمره (Hira, Sabri, & Loibl, 2013).

وحيث نتحدث عن مصرف الجيب نرى أن بعض الآباء يشددون على أنه ليس له قيمة، طالما أن الطفل تحقق له جميع احتياجاته ومتطلباته من مأكّل، وملبس، ومشرب، ووسائل لعب، وترفيه، ومستلزمات مدرسية، وغيرها. ولكن بالمقابل يشدد علماء النفس على أنه من الصحيح أن الطفل قد تحقق حاجاته المادية والسيكولوجية، ولكن تغيب عنه مطالبه ورغباته، وحاجاته النفسية الاجتماعية، لذا يجب على الوالدين أن يدركا الأهمية النفسية والاجتماعية لمصرف الجيب، لأنه يساعد في تنمية الذات والشخصية من خلال تعليم الطفل كيف يتعامل مع المال (Grinstein-Weiss, Spader, Yeo, Key & Freeze, 2018).

وحين تتكون مفاهيم المصروف وتلبية الاحتياجات المادية العضوية، والنفسية الاجتماعية للطفل تنمو لديه سلوكيات الاستهلاك، هذه السلوكيات المتعلقة بالتسوق والشراء، والتعامل مع مصادر البيئة، تحدد خبرته في التعامل مع المال وكيفية استخدامه، وكذلك تشجيعه على الكسب المالي خارج المنزل، إضافة إلى الخبرات المتزايدة في مدرجات الطفل عن الادخار والاستهلاك، والإنفاق (Webley, & Nyhus, 2008).

هوس المال ونزعة الشراء عند الأطفال والمراهقين: كثيراً ما يقع الفرد ضحية للديون حين يكون مدفوعاً بصورة مبالغ فيها لشراء الأشياء والرغبة في التملك لكل شيء، سواء كانت هذه الأشياء ضرورية أم غير ضرورية، يحتاج إليها أم لا يحتاج إليها، تناسب إمكاناته المادية أم تعوق هذه الإمكانيات. إن هؤلاء أفراد مهووسون بالشراء والاستهلاك ويعانون من جنون التسوق، كلما انتهى الفرد شيئاً اشتراه بهاله أو مال غيره عن طريق الاقتراض، المهم أنه اشتراه. إن هذا الهوس يدفع الفرد إلى الاستدانة من الآخرين، واقتراض الكثير من المال، ولكنه في نفس الوقت يمنح صاحبه إحساساً وهمياً بتقدير الذات والهوية والمكانة الاجتماعية، وكثيراً ما يلبي بعض الخيالات الطفولية لديه، كالإحساس بالقدرة المطلقة والسيطرة على البيئة المحيطة به. إن المهووسين بالشراء والاستهلاك إذ يشترون اليوم أشياء لا يحتاجونها، سوف يضطرون غداً تحت وطأة الديون - إلى بيع أشياء قد يكونون في أمس الحاجة إليها (Hensley, 2015).

في عام 1989 أجري مسح شامل عن معدلات الاستهلاك ومصروف الجيب في بريطانيا، وتبين أن متوسط هذا المصروف أسبوعياً يعادل 1.40 دولار، ويزيد كلما تقدم الطفل بالعمر. كما تبين أن الأطفال الذكور يحصلون على مصروف جيب أكثر قليلاً من الإناث، وأن أعلى معدل لمصروف الجيب هو في اسكتلندا. وقد لوحظ أن مصروف الجيب قد تزايد في بريطانيا في الفترة بين 1975 حتى 1989 بنسبة 25٪ وتفاوتت نسب الزيادة في الفترة بين 1989 حتى 1996 بسبب التضخم (مرتضى، 2008).

وقد أجري عدد من الدراسات المسحية على الاستهلاك ومصروف الجيب لدى الأطفال الفرنسيين، وتبين أن الآباء يمنحون أطفالهم قليلاً من المصروف، ولكن الأطفال أشاروا إلى أنهم يحصلون على المزيد منه، وجاءت هذه المفارقة لأن الأطفال يجمعون كل ما يحصلون عليه من أموال من الوالدين والأقارب. وقد ظهر أن المصروف يعد عاملاً مهماً بالنسبة للفرنسيين، إذ يمثل 100٪ من الدخل للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 4 - 7 سنوات، ويمثل 14.5 من الدخل بالنسبة للأفراد الذين تتراوح أعمارهم بين 13 - 14 سنة، (Kim, LaTaillade, & Kim, 2019).

وقد أجرى فرنهام وتوماس (Furnham, & Thomas, 1994) دراسة بعنوان «مدرجات الراشدين عن التطبيع الاجتماعي -الاقتصادي للأطفال» وتكونت عينة الدراسة من 200 مفعوص من الراشدين والمراهقين البريطانيين من الذكور والإناث. طُبّق عليهم مقياس خاص بالسلوك الاستهلاكي والمصروف، ويقيس معتقدات الراشدين والمراهقين بشأن الطريقة التي يُعطى من خلالها المصروف: هل هي يومية، أم شهرية أم أسبوعية؟ وهل يجب تشجيع الأطفال على المصروف مقابل بعض الأعمال البسيطة أم أن نعمل على ادخاره لهم؟ وقد أظهرت النتائج أن الإناث

يعتقدن أنه من الأفضل أن نعطي الكبار من الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة مصروفًا شهريًا، أما الذكور فكانوا يفضلون مصروف جيب يومي للطفل ولا داعي لمحاسنته عليه. وقد تبين وجود فروق دالة إحصائية بين مدركات الذكور والإناث نحو المصروف والاستهلاك.

أما بالنسبة للعمر فإن كل مرحلة عمرية لها معتقداتها ومدرقاتها نحو الاستهلاك والمصروف، فقد تبين أن هناك فروقًا دالة إحصائية بين مدركات المراهقين والراشدين، حيث يعتقد المراهقون أن الأطفال الذكور ينفقون مصروفهم في شراء الأطعمة وبعض الحاجيات التي لا تلزمهم، من دون أن يتعلموا منه أي مهارات، وذلك بخلاف الإناث اللاتي يحرصن غالبًا عليه وينفقنه في ما يفيدهن. أما بالنسبة للعمر الذي يجب أن يحصل فيه الطفل على المصروف للاستهلاك الشخصي، فقد تبين أن الطبقة الوسطى تمنح أطفالها مصروفًا في سن مبكرة بخلاف الطبقة العاملة التي تمنحه في سن متأخرة. ويعتقد 90% من أبناء الطبقة المتوسطة أن الطفل يجب أن يحصل على مصروف في الثامنة من العمر، وهناك نسبة 80% من الطبقة العاملة يرون أن الطفل يجب أن يحصل على المصروف في بداية الثامنة من العمر أيضًا (Hensley, 2015).

في دراسة للباحثين سونغ ووييلي (Song, & Webley, 1993) بعنوان «ادخار الأطفال: دراسة في نمو السلوك الاقتصادي» اتضح أن الأطفال يدركون سلوك الادخار بوصفه شكلاً جيداً من أشكال إدارة المال والحفاظ عليه، كما يعلم الطفل الدلالة الوظيفية للمال، ويشجع الحاجات المادية والفسولوجية للطفل وللوالدين. وحين يدخر الأطفال أموالهم يتم ذلك بدوافع عديدة أبرزها: الرغبة في انتزاع الإعجاب من المحيطين بهم، خصوصاً الوالدين، مما يساهم في دعم الوالدين للطفل، ويدخر الأطفال بدافع من الأنانية وحب التملك، والرغبة في منافسة الأطفال والتفوق عليهم ماليًا، وإغاضة أقرانهم بامتلاكهم نقود تفوق نقودهم.

أجرى دستون هيات (Doston & Hyatt, 2005) دراسة بهدف التعرف على قدرة الطفل على الصرف والإنفاق، وتأثير التعرض لوسائل الإعلان وتقديم تفسير نفسي وعملي للطريقة التي ينشأ بها الطفل مستهلكًا. وقد أجرى الباحثان استطلاعاً لعدد من الأطفال بلغ عددهم (63) طفلاً، مستخدماً التحليلي العاملي لقياس اتجاهات الأطفال وتفاعلهم مع وكلاء التنشئة الاستهلاكية، ومتغيرات السوق بما فيها التسوق واستخدام وسائل الإعلام. وخلصت الدراسة إلى أن العوامل الخمسة الأكثر تأثيراً في التنشئة الاستهلاكية للطفل في الولايات المتحدة الأمريكية هي: العوامل الاجتماعية، والتلفزيون، والعائلة، وعملية التسوق، والعلامة التجارية. كما أظهرت الدراسة اختلاف تأثير هذه المتغيرات باختلاف جنس الطفل وعمره، وما تتوفر لديه من ميزانية للإنفاق، وعدد ساعات مشاهدته للتلفزيون، وكيف يقضي وقته بعد المدرسة.

أجرت طمليّة (2012) دراسة بعنوان «العوامل المؤثرة على التنشئة الاستهلاكية للطفل: دراسة ميدانية للطفل الأردني من عمر 10 - 16 سنة»، وهدفت إلى التعرف على العوامل المؤثرة في التنشئة الاستهلاكية للطفل الأردني. وقد اختبرت الدراسة ثلاث فرضيات رئيسة تناولت المتغيرات المستقلة التالية: الأسرة، الأقران، نجوم الفن والرياضة

والإعلان التجاري عبر وسائل الاتصال (وكلاء التنشئة)، وتأثيرها على المتغير التابع وهو التنشئة الاستهلاكية للطفل. وقد استخدمت الاستبانة أداة قياس وزّعت على (500) طفل من عمر (10 - 16) سنة في مجموعة من المدارس المنتشرة في مختلف مناطق عمان الكبرى. وخلصت الدراسة إلى أن عملية التنشئة الاستهلاكية للطفل تتأثر بمجموعة من وكلاء التنشئة منها: الأسرة، والأقران، والإعلان التجاري على القنوات التلفزيونية، في حين لا يؤثر نجوم الفن والرياضة على عملية التنشئة الاستهلاكية، كما تبين وجود فروق دالة إحصائية في هذا التأثير باختلاف المتغيرات لكل من الطفل والأسرة.

في دراسة لقنديل ومصطفى وريحان وإبراهيم (2012) بعنوان «دراسة السلوك الاستهلاكي لدى المراهقين في بعض المواقف الحياتية»، هدفت إلى التعرف على سلوك الشراء باعتباره أحد مظاهر السلوك الاستهلاكي لدى عينة من المراهقين (المرحلة الإعدادية) وذلك في مواقف حياتية (شراء، الغذاء، الملابس، الهاتف المحمول)، كما هدفت إلى تحديد دور متغيرات (نوع الجنس، محل الإقامة، عمل الأم، عدد أفراد الأسرة، المستوى التعليمي للوالدين، ومستوى دخل الأسرة) في تحديد مستوى السلوك الشرائي. تكونت عدة الدراسة من (220) طالبًا وطالبة في المرحلة الإعدادية، وطبقت استمارة البيانات العامة للأسرة، واستبانة السلوك الشرائي العام، واستبانة قياس السلوك الشرائي للغذاء، واستبانة قياس السلوك الشرائي للملبس، واستبانة قياس السلوك الشرائي للمحمول. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية بين الطلاب من الذكور والإناث في السلوك الشرائي العام، في حين لم توجد فروق دالة بين الذكور والإناث في السلوك الشرائي للغذاء والملبس والمحمول. من جهة ثانية فقد وجدت فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة بالنسبة للسلوك الشرائي العام وبين المستوى التعليمي للأب، وكذلك فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة بالنسبة للسلوك الشرائي العام والمستوى التعليمي للأم. كما وجدت فروق دالة إحصائية وبين متوسطات درجات أفراد العينة في السلوك الشرائي العام وبين متوسط دخل الأسرة.

أجرى علي (2007) دراسة بعنوان «العوامل الاجتماعية والثقافية وعلاقتها بتغير اتجاه سلوك المستهلك الجزائري»، وهدفت إلى الكشف عن العلاقة بين العوامل الاجتماعية والثقافية وتغير اتجاه سلوك المستهلك الجزائري بالنسبة للسلع والخدمات. واعتمد المنهج الوصفي التحليلي وأدوات جمع البيانات وهي المقابلة الموجهة والاستبانة. وقد طبقت على عينة مؤلفة من (270) فرداً وفق المتغيرات التالية: الجنس، المستوى التعليمي، المستوى الاجتماعي - الاقتصادي. ومن أهم النتائج التي تم التوصل إليها وجود علاقة دالة إحصائية بين العوامل الاجتماعية وتغير اتجاه المستهلك بالنسبة للسلع والخدمات وفق المتغيرات المذكورة، كما وجدت علاقة دالة إحصائية بين العوامل الثقافية وتغير اتجاه سلوك المستهلك بالنسبة للسلع والخدمات وفق المتغيرات نفسها.

على الرغم من أن الدراسات التي أجريت على إدراك الأطفال للمال قد زودتنا بالكثير من النتائج المهمة عن سيكولوجية المال في مرحلة الطفولة، ومصروف الجيب، مثل دراسة غرينستاين - ويس وآخرين (Grinstein- Weiss et al., 2018)، فإن معظم الدراسات السابقة ركزت على سلوك الشراء لدى المراهقين وعلاقته بمتغيرات ديمغرافية كما في دراسة قنديل وآخرين، (2012)، ودراسة علي (2007)، أو على التنشئة الاستهلاكية للطفل كما في

دراسة طملية (2013)، أو سلوك الصرف والإنفاق وتأثره بوسائل الإعلام كما في دراسة دستون وهيات (Doston & Hyatt, 2005)، أو بحث سلوك الادخار لدى الأطفال (Song, & Webley, 1993). وهكذا فإن أغلب هذه الدراسات بحثت الموضوع من منظور التنشئة الاجتماعية للسلوك الاستهلاكي، وأنها ركزت على المراهقين، ولم تبحث السلوكيات اللاسوية مثل هوس المال، ولا القيم الأخلاقية المرتبطة بالسلوك الاستهلاكي في مرحلة الطفولة وهو ما يميز هذه الدراسة التي تبحث المظاهر النفسية لهوس المال وعلاقتها بكل من السلوك الاستهلاكي وأخلاقيات المال لدى الأطفال.

إجراءات الدراسة:

منهجية الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي للإجابة عن تساؤلات الدراسة وتحقيق أهدافها.

العينة: تكونت عينة الدراسة من (380) طفلاً بواقع (195 ذكور، 185 إناث) تتراوح أعمارهم بين التاسعة والرابعة عشرة من العمر (بمتوسط قدره 12.8 للذكور، ومتوسط قدره 12.2 للإناث) وتمثل هذه الفئة العمرية مرحلة الطفولة المتأخرة وبداية المراهقة. وقد تم سحب أفراد العينة بطريقة طبقية عشوائية من عدة مدارس في مدينة حلب، والجدول التالي يوضح توزيع أفراد العينة.

الجدول (1) توزيع أفراد العينة وفق المدارس

اسم المدرسة	عدد الذكور	اسم المدرسة	عدد الإناث
الكرامة	35	الشهباء	33
الشبيبة	49	رابعة العدوية	39
التضامن	36	حداد	34
حسين غروي	38	أسعد عقيل	41
العدالة	37	الثورة للبنات	38

أدوات الدراسة: لقد تم استخدام الأدوات التالية في هذه الدراسة:

- أولاً - مقياس هوس المال: وهو مقياس أعده فرنهام (Furbham, 1996) ويتألف في صيغته الأساسية من 20 عبارة تقيس سلوكيات الفرد ومشاعره وتفكيره حول المال مثل العبارات التالية «هل تشعر بالسعادة حين تصرف المال؟ هل تنفق أموالك بصورة تتجاوز ما يقدمه لك والداك؟ هل تشتري أشياء لا تحتاجها لأن الآخرين يشترونها؟ هل تستخدم المال للتحكم في الآخرين؟» ويُجاب عنها بأحد الاختيارات الثلاث (نادرًا، أحيانًا، دائمًا). وقد قام الباحث بترجمة المقياس وتعديله ليناسب البيئة المحلية، وقام بعرضه على عدد من

أعضاء هيئة التدريس في جامعة حلب، بتخصص علم النفس والتربية، والاقتصاد (13 عضواً) للتأكد من صدقه الظاهري. وقد اتفق هؤلاء على العبارات في صيغتها النهائية التي بلغ عددها (20 عبارة). أما بالنسبة لثبات المقياس، فقد تم تطبيق المقياس على عينة تقنين من الأطفال والمراهقين ($n = 23$ طفلاً ومراهقاً)، ثم إعادة تطبيقه بعد مرور 18 يوماً من التطبيق الأول، وبحساب معامل الارتباط بين درجات التطبيقين تبين أنها دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، حيث بلغت قيمتها (0.78). كما قام الباحث بحساب معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ فبلغ ثبات المقياس (0.77).

- ثانياً - مقياس السلوك الاستهلاكي: اعتمد الباحث في إعدادة بعد الرجوع إلى عدد من الدراسات السابقة والاطلاع على عدد من المقاييس أبرزها: الأول: هو مقياس السلوك الاستهلاكي للأطفال من إعداد رايح وساوي (2003) ويقيس السلوك الاستهلاكي للأطفال، والثاني: هو مقياس فرنهام (Furnham & Thomas, 1994) الذي يهدف إلى التعرف على سلوكيات الأفراد المالية في الماضي والحاضر، وما يرغبون فيه في المستقبل، وكشف معتقداتهم. والثالث مقياس الاتجاهات النفسية نحو الادخار saving Attitudes (Rabinovich, & Webley, 2007) وقد قام الباحث بإعداد المقياس حيث شمل في صيغته الأولية 60 عبارة، ثم عرضها على عدد من المحكمين للتحقق من صدقها الظاهري وبعد استبعاد العبارات التي لم توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين درجاتها ودرجة البعد الذي تنتمي إليه طبقاً لطريقة الاتساق الداخلي، أصبح عدد بنود المقياس في صيغته النهائية (46) عبارة، تتوزع على الأبعاد التالية:

1. السلوك القسري: وهي البنود التي تعبر عن سلوك قسري نحو المال كما في العبارات (21، 28، 45)
2. القوة والإنفاق: وهي البنود التي تعبر عن أن المال قوة، وكذلك سلوك الإنفاق، كما في العبارات (3، 9، 16).
3. الاحتفاظ والادخار: وهي العبارات التي تعبر عن سلوك الاكتناز وادخار المال كما في العبارات (7، 9، 27).
4. الإحساس بالأمن والحماية: وهي السلوكيات التي تعبر عن دور المال في الأمن مثل العبارات (15، 55، 20)
5. عدم الكفاية: وهي السلوكيات التي تعبر عن دور المال السلبي ومشاعر الشخص حياله مثل العبارات (25، 29، 46).
6. الجهد والقدرة: وهي السلوكيات التي تعبر عن دور المال وقدرته في حل المشكلات مثل العبارات (19، 12، 31).
7. الاستهلاك: وهي العبارات التي تعبر عن نزعة الإفراط في الاستهلاك مثل العبارات (8، 14، 22).

صدق المقياس وثباته: قام الباحث باستخدام طريقة الصدق الظاهري من خلال عرض الفقرات على عدد من المتخصصين في التربية وعلم النفس وعلم الاقتصاد من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة حلب (وعدددهم 13 عضواً)، وقد أظهر المحكمون اتفاقاً على فقرات في صيغتها النهائية. كما قام بحساب الاتساق الداخلي من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بند ودرجة البعد الذي تنتمي إليه، وقد تم حذف عدد من البنود التي لم يكن ارتباطها دالاً إحصائياً. أما بالنسبة لثبات المقياس فقد قام الباحث بحساب الثبات بطريقة إعادة التطبيق، حيث قام بتطبيق المقياس على عينة تقنين ($n = 23$ طفلاً)، وإعادة تطبيقه بعد مرور 18 يوماً من التطبيق الأول، وبحساب

معامل الارتباط بين درجات التطبيقين فقد بلغ معامل الثبات (0.79) وهي مرتفعة إلى حد يؤكد تمتع المقياس بثبات جيد. كما تم حساب معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ فكانت جميع المعاملات مناسبة وتحقق ثبات المقياس (0.81).

ثالثاً- مقياس أخلاق المال: وهو من إعداد تانغ (Tang, 1995) وهو مقياس تم تصميمه بعد عدد من الدراسات التجريبية التي أجراها تانغ على الاتجاهات النفسية الخاصة بالقيم نحو المال، مكون من 30 عبارة تقيس أخلاقيات المال، وموزعة في ستة عوامل هي: الخير، الشر، الإنجاز، تقدير الذات، الميزانية، الحرية، والقوة. وقد قام الباحث بتعريب المقياس وتطبيقه على عينة تجريبية من الأطفال لحساب صدقه وثباته. وقد اتبع في ذلك الخطوات التالية:

1. تم عرض العبارات الأولية على عدد من أعضاء الهيئة التدريسية في كليتي التربية والاقتصاد في جامعة حلب (ن=13) وقد أجرى التعديلات اللازمة وفقاً لرأي المحكمين، وبلغ عدد العبارات في صيغتها النهائية 25 عبارة.

2. قام بحساب الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية لكل بُعد من الأبعاد التي تنتمي إليه هذه العبارة، وقد تبين أنها دالة عند مستوى (0.01).

3. تم حساب معامل الثبات بطريقة إعادة التطبيق. حيث طبق المقياس على عينة مؤلفة من 23 طفلاً، ثم أعيد تطبيقه ثانية بعد مرور 18 يوماً، وحسب معامل الارتباط بين التطبيقين، فبلغت النسبة (0.82)، وهي درجة تدل على تمتع المقياس بثبات مرتفع.

المعالجة الإحصائية: تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية للبنود، كما تم حساب الوزن النسبي لها حيث أعطيت الاختيارات الثلاثة (نادرًا، أحيانًا، دائمًا) الدرجات التالية على التوالي (1، 2، 3) في المقاييس، ثم ضربت كل قيمة بالتكرارات المقابلة لها، وجمعت، ثم قُسمت على العدد الكلي، وبذلك تراوح الوزن النسبي بين 1 و3. وعد الوزن النسبي مرتفعًا إذا تجاوز 1.5. كما تم استخدام معامل الارتباط لتقدير العلاقة بين السلوك الاستهلاكي وهوس المال وأخلاقيات المال.

النتائج ومناقشتها:

يتناول هذا الجزء من الدراسة عرض النتائج التي تم التوصل إليها وذلك وفقًا لتساؤلات الدراسة، وهي كما يلي:

بالنسبة للتساؤل الأول الذي نصه «ما المظاهر النفسية لهوس المال لدى الأطفال عينة الدراسة؟» فقد تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لبنود مقياس هوس المال وتم ترتيبها ترتيبًا تنازليًا، كما عرضت في الجدول (2).

الجدول (2) يبين المتوسطات والانحرافات المعيارية لبنود هوس المال مرتبة ترتيباً تنازلياً

ع	م	العبارة	
0.45	2.88	هل تشعر بالسعادة حين تصرف المال؟	1
0.41	2.86	هل تنفق أموالك بصورة تتجاوز ما يقدمه لك والدك؟	2
0.35	2.73	هل تشتري أشياء لا تحتاجها لأن الآخرين يشترونها؟	3
0.52	2.72	هل تستخدم المال للتحكم في الآخرين؟	4
0.36	2.66	هل تشعر بالقلق من إنفاق المال في أي وقت؟	5
0.31	2.62	هل تشتري أشياء لا تحتاجها لمجرد أنها ذات قيمة عالية؟	6
0.27	2.54	هل تشعر بالندم حين تصرف نقودك بسذاجة؟	7
0.45	2.53	هل تمتنع عن الكلام عن المال وعن مصروفك مع الآخرين؟	8
0.27	2.46	هل تفكر ليلاً بما ستصرفه في اليوم التالي؟	9
0.34	2.45	هل تقضي وقتاً طويلاً في السوبر ماركت؟	10
0.52	2.41	هل النقود التي يقدمها لك والدك غير كافية؟	11
0.26	2.30	ألا تهتم بالثمن حين تشتري أي شيء؟	12
0.39	2.21	هل ما تدخره من مال لا يكفي احتياجاتك مما يسبب مزيداً من المشكلات؟	13
0.47	2.20	هل تقوم بالشراء عندما تكون قلقاً أو مكتئباً أو تشعر بالغضب؟	14
0.18	2.18	هل تكره أن تتعلم طرقاً تجلب لك المال؟	15
0.16	2.17	هل تكره أن تتعلم طرقاً تجلب لك المال؟	16
0.23	2.14	هل تفكر باستمرار في مصروفك؟	17
0.26	2.12	هل تدخر أموالك؟	18
0.15	2.10	هل تضع مصروفك على الآخرين؟	19
0.22	2.9	هل تتضايق من دفع ثمن أي شيء وتريد تأجيل جزء من ثمنه؟	20

يتبين من الجدول (2) أن هناك عدداً من العبارات التي احتلت المرتبة الأولى لدى الأفراد عينة الدراسة وهي: شعورهم بالسعادة حين صرف المال، وإنفاق الأموال بما يفوق ما يقدمه لهم والداهم، وشراء أشياء رغم عدم حاجتها، واستخدام المال للتحكم بالآخرين. وبالرغم من هذه السلوكيات المتعلقة بالإنفاق والشراء، فإن الأطفال قلقون حول زيادة المصروف، وإنفاق المال في الكثير من الأوقات. إضافة إلى مشاعر القلق، فإنهم يشعرون بالندامة من

زيادة المصروف، ويفكرون ليلاً بذلك. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج عدة دراسات غرينستاين وآخرون (Grinstein-Weiss, Spader, Yeo, Taylor, & Freeze, 2018) ودراسة هنسلي (Hensley, 2015)، والتي أظهرت أن استعمال الأطفال للمال خطوة مهمة في تكوين ذات الطفل وشخصيته، وفي إشباع عدد من الحاجات النفسية والاجتماعية كالتملك، والانتفاء لجماعة الأقران، والسيطرة.

وهكذا فإن مظاهر هوس المال لدى الأطفال ترتبط لديهم بمشاعر: الضيق، والقلق، والندم، والأحلام، وزيادة التفكير بالمصروف والإنفاق. إن هذه المشاعر هي بمثابة نتيجة ومحصلة لرغبة الأطفال في الإنفاق وزيادة الإعجاب في المحيطين بهم. وإذا كان الآباء يمنحون أبناءهم نقوداً حتى لا يشعر الطفل بالدونية بين أقرانه، أو بدافع المسامرة الاجتماعية، أو حتى بدافع الفخر والاعتزاز، فإن مثل هذه الدوافع لن تكون بلا ثمن، وقد ينتج عنها الكثير من مظاهر الهوس بالمال كما عبّر عنه أفراد العينة، وتتفق هذه النتيجة مع ما أظهرته نتائج دراسة بيكفانس وبيكفانس (Pickvance, & Pickvance, 2017).

بالنسبة للتساؤل الثاني «ما السلوكيات الاستهلاكية الشائعة لدى الأطفال؟» فقد حسبت المتوسطات والانحرافات المعيارية للبنود التي شملها مقياس السلوك الاستهلاكي، وقد تم ترتيبها ترتيباً تنازلياً، كما هي في الجدول (3).

الجدول (3) يبين المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل بند من بنود السلوك الاستهلاكي.

م	العبارة	م	ع
1	أعتقد أن المال مصدر السعادة.	2.67	0.75
2	عادة أشتري أشياء لا أحتاجها لمجرد أنها رخيصة.	2.62	0.35
3	أشتري أحياناً أشياء لا أحتاجها لأن الآخرين يشترونها.	2.46	0.78
4	أشعر بالقوة نحو الذين يملكون ما لا أقل مني.	2.43	0.64
5	عادة أضيع مصروفي بسذاجة على الآخرين، وأشعر بعدها بالندم.	2.42	1.12
6	يضايقني من يجادلون البائع حول الأسعار.	2.39	1.11
7	عادة ما أجد صعوبة في تحديد ما أنفقه من مال.	2.37	0.99
8	أفضل ادخار المال ولا أدخر الأشياء.	2.35	1.14
9	إذا شاركت أحداً في شراء شيء، فإني أساهم بنصيب كبير حتى لا أشعر أنني مدين لأحد.	2.32	0.97
10	أشتري أصدقائي بإعطائهم الكثير من المال خصوصاً الذين أريدهم أن يحبوني.	2.29	0.89
11	أشعر بالنقص تجاه الذين يملكون ما لا كثيراً.	2.27	1.13

12	أستخدم المال في السيطرة على الذين يضايقونني.	2.25	0.85
13	عندما يكون لدي الكثير من المال أشعر بالذنب لأنني أنفقه على أشياء غير ضرورية.	2.23	1.21
14	أؤمن بأن المال يحل جميع مشكلاتي.	2.21	0.45
15	أشعر بالارتباك عندما يسألني أحد عن أموالي الخاصة.	2.18	1.11
16	أضع الثمن في اعتباري حين شراء أي شيء.	2.16	1.22
17	أكره المال وأكره الذين يملكونه.	2.15	1.23
18	أشعر بالغباء لشراء أشياء غالية الثمن ويشتريها الآخرون رخيصة.	2.12	0.89
19	أعرف جيداً كيف أضع نقودي في جيبتي أو في محفظتي.	2.11	1.12
20	ما أدخره من مال غير كاف.	1.99	1.14
21	المال هو الشيء الوحيد الذي يمكن الاعتماد عليه.	1.97	1.26
22	حين يطلب مني المتسولون نقوداً نادراً ما أعطيهم.	1.94	0.99
23	ما يشتريه المال يمكن أن أحصل عليه من دون مال.	1.92	1.15
24	المال يمنحني قوة كبيرة.	1.89	1.29
25	رأيت في المال يشبه رأي والدي.	1.87	0.86
26	ما يحصل عليه الفرد من مال يرتبط بقدرته وجهوده.	1.84	0.79
27	أنا فخور بقدرتي على ادخار المال.	1.81	1.15
28	أدفع فواتير الطعام، حتى لو كانت غالية الثمن.	1.78	0.69
29	أنفق الكثير من مصروفي حين أكون قلقاً أو مكتئباً.	1.76	0.89
30	أشتري كل ما أجد من ألعاب الكمبيوتر، ولو كانت غالية الثمن.	1.73	0.78
31	أكره إقراض الآخرين أي نقود.	1.71	1.75
32	كثيراً ما نقارن أنفسنا من خلال المال.	1.67	1.34
33	أقوم بتغيير حقيبتتي المدرسية خلال العام ولو كانت بحالة جيدة.	1.63	0.89
34	أفضل إنفاق مصروفي على أشياء استهلاكية كالطعام.	1.62	1.27
35	أفتخر بحصولي على مصروف كبير من والدي وأحب أن يعرف أصدقاؤني ذلك.	1.60	0.47
36	أشتري لأخوتي عدة أصناف من المأكولات كل يوم.	1.58	1.65

37	أكثر أصدقائي لديهم مال أقل مني.	1.53	1.14
38	أخفي أموري المالية عن أصدقائي وأقاربي.	1.52	0.78
39	أعتقد أنني أستحق ما آخذه من مصروف من والدي.	1.41	0.86
40	لا أستطيع التحكم في أموالي ومصروفي.	1.38	0.75
41	أحافظ على سلامة أثاث منزلنا.	1.24	1.13
42	أشعر بالقلق حول مصروفي.	1.16	1.11
43	أحلم كثيرًا بالمال والثراء.	1.12	0.86
44	المال هو أصل كل الشرور.	1.09	0.67
45	أعتقد أن الوقت الذي يمر دون ادخار المال، هو وقت ضائع.	0.98	1.14
46	تفكيري بالمال أفضل من تفكير أصدقائي به.	0.76	0.94

يتبين من الجدول (3) أن أبرز السلوكيات الاستهلاكية لدى الأطفال عينة الدراسة هي العبارات التالية: «أعتقد أن المال مصدر السعادة»، «عادة أشتري أشياء لا أحتاجها لمجرد أنها رخيصة»، «أشتري أحياناً أشياء لا أحتاجها لأن الآخرين يشترونها»، «أشعر بالقوة نحو الذين يملكون مالاً أقل مني»، «عادة أضيع مصروفي بسذاجة على الآخرين، وأشعر بعدها بالندم»، «يضايقني من يجادلون البائع حول الأسعار» وقد كان متوسطها مرتفعاً وهي على التوالي: (2.67)، (2.62)، (2.46)، (2.43)، (2.42)، (2.39). ويلاحظ أن اتجاهات الأطفال عينة الدراسة تعبر عن أنهم يشترون أشياء كثيرة رغم عدم حاجتهم إليها، أو لمجرد أنها رخيصة، من جهة ثانية فإنه يشترون بدون أن يسألوا البائع أو يجادلونه حول الأسعار. وأن هذه الاتجاهات السلوكية تعبر عن شعورهم بأن المال هو مصدر السعادة لهم، وهي العبارة التي احتلت المرتبة الأولى بين العبارات المختلفة وقد كان متوسطها مرتفعاً (2.67). وتعبر هذه الاتجاهات عن مصروف الجيب ونزعة الاستهلاك لدى الأطفال عينة الدراسة. وقد ثبت أن الأطفال يكتسبون من مصروف الجيب العديد من الميزات منها: الخبرة الكبيرة في التعامل مع المال، وتشجيع الطفل على الشراء والكسب المالي، إضافة إلى اتساع خبرته في الإنفاق والادخار. فقد تبين أن سلوك الادخار والإنفاق قد احتل مكانة مهمة في اتجاهات الأطفال عينة الدراسة، فقد كان متوسط العبارات التالية: «عادة ما أجد صعوبة في تحديد ما أنفقه من مال»، «أفضل ادخار المال ولا أدخر الأشياء»، «إذا شاركت أحداً في شراء شيء، فإني أساهم بنصيب كبير حتى لا أشعر أنني مدين لأحد» مرتفعاً وهي على التوالي (2.37)، (2.35)، (2.32).

تعكس هذه النتائج الدلالات النفسية والاجتماعية والشخصية للسلوك الاستهلاكي، حيث يشعر الطفل بالاستقلالية والاعتماد على الذات، وتحمل المسؤولية، فضلاً عن الشعور بالخصوصية التي يتمتع بها الكبار. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Hira, Sabri, & Loibl, 2013).

بالمقابل هناك عدد من السلوكيات التي لم يكن لها قيمة مرتفعة بالنسبة للأطفال عينة الدراسة، وهي التي احتلت المراتب الأربعة الأخيرة «أحلم كثيراً بالمال والثراء»، «المال هو أصل كل الشرور»، «أعتقد أن الوقت الذي يمر دون ادخار المال هو وقت ضائع»، «تفكيري بالمال أفضل من تفكير أصدقائي به»، حيث كانت متوسطها على التوالي: (1.12)، (1.09)، (0.98)، (0.76). ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الفروق في التنشئة الاجتماعية للطفل وموقف الأهل من استخدام المال، وأسلوب الادخار منذ مراحل النمو الأولى ودخول الطفل المدرسة (مرتضى، 2008).

بالنسبة للتساؤل الثالث الذي ينص على: «هل توجد علاقة دالة إحصائية بين هوس المال والسلوك الاستهلاكي، لدى الأطفال عينة الدراسة؟».

للإجابة عن هذا التساؤل تم حساب معامل الارتباط بين هوس المال وأبعاد السلوك الاستهلاكي، وعرضت النتائج في الجدول (4).

الجدول (4) يبين معاملات الارتباط بين هوس المال وأبعاد السلوك الاستهلاكي

السلوك الاستهلاكي							المتغير / الأبعاد
الاستهلاك	الجهد والقدرة	عدم الكفاية	الإحساس بالأمن	الاحتفاظ والادخار	القوة والإنفاق	السلوك القسري	
* 0.78	* 0.65	* 0.26	* 0.67	* 0.46	* 0.64	* 0.75	هوس المال

* دال عند مستوى 0.01

يتبين من الجدول (4) أن هوس المال يرتبط ارتباطاً موجباً دالاً إحصائياً (0.01) مع كل من السلوك القسري (0.75)، والإنفاق والقوة (0.64)، والاحتفاظ والادخار (0.46)، والإحساس بالأمن (0.67) وعدم الكفاية (0.26)، والجهد والقدرة (0.65)، والاستهلاك (0.78).

لكي يصبح الطفل فرداً مستقلاً متكيفاً مع مجتمعه لا بد من أن يمر بعملية التنشئة الاجتماعية الاستهلاكية التي يتحول فيها الطفل إلى فرد متفاعل مع مجتمعه وفقاً للثقافة الخاصة بذلك المجتمع الذي نشأ فيه، ولكي يصبح الطفل مستهلكاً لا بد من معرفته بالمنتجات، والأسعار، والاستهلاك، والضرية، وحقوق المستهلك، والاحتفاظ، والادخار، والإنفاق. وتعكس العلاقة بين هذه المتغيرات والمفاهيم شمولية عملية التنشئة الاجتماعية الاستهلاكية للطفل التي تبدأ من عمر مبكر حين يرافق الطفل والديه إلى التسوق، ويتعرض للمنبهات التسويقية المختلفة (طملية، 2013). وفي الثانية من عمره يستطيع أن يطلب شراء منتج يرغب به. وعندما يتجاوز السادسة من عمره يستطيع اتخاذ قرار الشراء بمساعدة والديه أو بشكل مستقل (Deborch, 1999).

بالنسبة للتساؤل الرابع الذي ينص على: «هل توجد علاقة دالة إحصائية بين هوس المال وأبعاد أخلاقيات المال لدى الأطفال عينة الدراسة؟».

للإجابة عن هذا التساؤل تم حساب معامل الارتباط بين هوس المال وأبعاد أخلاقيات المال، وعرضت النتائج في الجدول (5).

الجدول (5) يبين معاملات الارتباط بين هوس المال وأبعاد أخلاقيات المال

المتغير/ الأبعاد	أخلاقيات المال				
	الحريّة والقوة	الميزانية	تقدير الذات	الإنجاز	الشر
هوس المال	* 0.61	* 0.43	* 0.53	* 0.61	* 0.49 -

* دال عند مستوى 0.01

يتبين من الجدول (5) أن هوس المال يرتبط ارتباطاً موجباً ودالاً إحصائياً (0.01) مع الخير (0.55)، والإنجاز (0.61)، وتقدير الذات (0.53)، والميزانية (0.43)، والحريّة والقوة (0.61). وبالمقابل يرتبط هوس المال بعلاقة سالبة مع الشر (- 0.49).

يظهر من خلال هذه النتائج عن العلاقة بين هوس المال وكل من السلوك الاستهلاكي وأخلاقيات المال عن طبيعة الإنسان المعقدة في الشخصية والتي تعكس مجموعة من الحاجات والرغبات التي يسعى لإشباعها مما يخلق نوعاً من الاستقرار على مستوى الشخصية. إلا أن السلوك غير ثابت ويتميز بالدينامية خاصة وأن حاجات الأطفال للاستهلاك والرغبات في طور النمو والازدياد وذلك وفقاً للبيئة الاجتماعية والثقافية. إن الأطفال الذين يكون مصروفهم مرتفعاً يعتقدون بأن المال يحقق لهم الحريّة، والقوة، والإنجاز، ولو كان البعض يعتبره بمثابة شر أحياناً. من جهة ثانية فإن هناك علاقة وثيقة بين نزعة الاستهلاك المرتفعة لدى الأطفال وبين مظاهر هوس المال كما تبدو من خلال مصروف الجيب، والميزانية، والشراء، وغيرها من المظاهر. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه تانغ (Tang, 1995) من أن هناك علاقة موجبة ودالة إحصائية بين المال وكل من الإنجاز، والاحترام، وتقدير الذات، وأن المال بطبيعته خير، وأن الأفراد ذوي الأخلاقيات المرتفعة يعتقدون بأن المال شر، ولكنه من وجهة نظرهم يمثل مصدرًا للقوة والكفاية.

يعتبر السلوك الاستهلاكي ومصروف الجيب من العادات الأسرية المتأصلة في مختلف المجتمعات حيث يقوم الآباء بطريقة روتينية بذلك دون معرفتهم أن هذا المصروف يساعد في تشكيل سلوكهم الاستهلاكي وتكوين نمط شخصيتهم، ويرى علماء النفس أن هذا المصروف مهم لأنه يمثل درساً عملياً للأطفال حين يعلمهم القيم الاستهلاكية والسلوكية المهمة (Fauziah & Murharsito 2019)، والسلوك الاستهلاكي مظهر حضاري يختلف من شعب لآخر بل يختلف من فرد إلى آخر في المجتمع نفسه تبعاً للوعي والثقافة الاستهلاكية السائدة في المجتمع ومدى تقدمه ودرجة تحضره وقيمه الاجتماعية. من هنا تتطلب التربية السليمة إكساب الأبناء حقائق ومهارات واتجاهات سليمة نحو ترشيد الاستهلاك وحسن الإنفاق بحيث تتسم بالتعقل والاعتزان، من جهة وتمثل أخلاقيات المال من جهة ثانية (Shim, Barber, Card, Xiao, & Serido, 2018).

مناقشة النتائج

إن معرفة التنشئة الاجتماعية الاستهلاكية للطفل تتم في المرحلة ما قبل الإجرائية وذلك من وجهة نظر الأطفال والديهم. كما أن وسائل التواصل الاجتماعي والتسويق تؤدي دوراً مهماً ومتزايداً في تشكيل سلوك الاستهلاك لدى الأطفال في حياتنا المعاصرة (Sramova, 2017).

لقد تبين من نتائج الدراسة أن السلوك الاستهلاكي لدى الأطفال والمراهقين يرتبط بمصروف الجيب وبالقيم السائدة، حيث ينفق الطفل مصروفه على سلع كثيراً ما تكون كمالية بأسلوب التباهي والتفاخر أمام الأقران، وقد يصل إلى مرحلة مَرَضِيَّة كما ظهر من خلال سيطرة ظاهرة هوس المال الذي يؤدي إلى مخاطر نفسية واجتماعية لا يتوقف عند استهلاك المال فقط، بل يمتد ليشمل نواحي أخرى من الحياة البشرية مثل الماء والكهرباء، والأثاث المنزلي، والممتلكات العامة والبيئة. وهناك عدة عوامل تسهم في جعل الطفل استهلاكياً: التعلم والمحاكاة وتأثير القدوة وخاصة سلوك الوالدين الاستهلاكي، ومستوى الدخل النقدي، لأن هناك علاقة موجبة بين دخل الأسرة وزيادة الاستهلاك، ووسائل الإعلام والإعلانات الدعائية والتجارية التي ترسخ ظاهرة الاستهلاك، وتعليم الأم للطفل، واتخاذ القرارات الاستهلاكية، والبيئة الاجتماعية، وخاصة الأهل والأقران داخل المدرسة وخارجها، والعوامل النفسية مثل الغيرة (Webley, & Nyhus, 2008).

إن كثيراً من الأطفال يعتقدون أن مصروف الجيب فرصة تربوية لتنمية السلوك الاستهلاكي والاعتماد على النفس، ويساعد في اتخاذ الكثير من القرارات الاقتصادية، كما أنه وسيلة لدعم الفرد وتطبيع اجتماعياً وخاصة فيما يتعلق بتنمية مفهوم الذات وتنمية الدور الجنسي (Miller, 1990). من جهة ثانية يعكس هوس المال والسلوك الاستهلاكي القيم الاجتماعية والثقافية السائدة في المجتمع. فقد تبين أن هناك مجموعة من المتغيرات التي تؤثر في السلوك الاستهلاكي وهي: متغيرات اجتماعية وحضارية (الثقافة والثقافة الفرعية، والطبقات الاجتماعية، والجماعات المرجعية ودورة حياة الأسرة، وعادات المستهلك في الشراء) ومتغيرات شخصية ونفسية (الدوافع والحاجات الفطرية والمكتسبة، والتعلم، والاتجاهات). ومن بين الدوافع النفسية المهمة الراحة، وحب الجمال، واللعب، والشعور بالأهمية والقوة والتملك، وحب الاستطلاع، والشعور بالمسؤولية (Harari & Hornik, 2010). كما أن الاتجاهات النفسية لدى الأغنياء نحو المال تشير إلى أن المال قوة، (عبد العزيز، 2003).

علاوة على ذلك فإن التنشئة الاستهلاكية للطفل تتأثر بالعديد من مؤسسات التنشئة الاجتماعية وخاصة وسائل الإعلام والتواصل الاجتماعي إلى درجة أن الآباء في الوقت الحاضر يفقدون سيطرتهم على عملية تنشئة سلوك الطفل الاستهلاكي واستعمال المال لأبنائهم في ظل انشغالهم بالعمل ساعات طويلة واستهداف الإعلانات التجارية للأطفال مما أدى إلى أن تصبح ثقافة الأطفال حالياً استهلاكية مرئية مقارنة بثقافة الأطفال في القرن الماضي نتيجة تأثير ثقافة الطفل بوسائل الاتصال المرئية (عبد الله، 2017)، والأقران. وهذا ما جعل الآباء في مأزق الانصياع لقرارات الطفل الشرائية المتأثرة بوسائل الإعلام المرئية وبين تعليم الطفل القيم، والاتجاهات، وأخلاقيات المال والمعلومات الاستهلاكية المستحبة من وجهة نظر الوالدين (Schor, 2006).

التوصيات

1. تدريب الطفل على ضبط نزعاته ودوافعه وخاصة شهوة حب الشراء، لأن التربية السليمة تتطلب إكساب الأبناء قيماً ومهارات نحو ترشيد الاستهلاك وحسن الإنفاق اللذين يتسمان بالتعقل والاعتدال.
2. مناقشة الطفل بالمبلغ الذي سيقدم له، وبمصرف الجيب، وهل هو مناسب لاحتياجاته والميزانية الشهرية. فنتائج الدراسة تساعد المربين وأولياء الأمور في تعليم الأطفال السلوك الاستهلاكي السوي وخفض حالات القلق وهوس المال وغيرها من الحالات الانفعالية غير السوية.
3. تطبيق برامج الإرشاد النفسي الجمعي التي تتضمن تدريب الطفل على مهارات الشراء والسلوكيات الاستهلاكية والترشيد وما يرتبط بها من قيم أخلاقية.
4. تصميم وتنفيذ برامج إرشاد نفسي فردي للحالات التي تظهر لديها سلوكيات لا سوية مثل القلق وهوس المال لدى الأطفال.
5. تشجيع الأطفال على التوفير والتكافل الاجتماعي، فهو من طرق الضبط الذاتي والتحكم بالسلوك والذي يسهم في تكوين شخصيته الناضجة لاحقاً.
6. إدخال موضوعات التربية المالية، وسيكولوجية المال في المناهج الدراسية ومؤسسات التنشئة الاجتماعية الاستهلاكية.
7. إجراء المزيد من الدراسات حول هذه الظاهرة خلال مراحل النمو المختلفة، ودراسة السلوك الاستهلاكي وعلاقته بمتغيرات نفسية أخرى وخاصة سمات الشخصية السوية والمرضية.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- البكري، تامر (2006). الاتصالات التسويقية والترويج، عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.
- الدسوقي، كمال (1998). ذخيرة علوم النفس المجلد الأول. القاهرة: الدار الدولية للنشر.
- رابع، محمد، وسلوى ساوي (2003). مقياس السلوك الاستهلاكي الطفولة المتأخرة. في: عبد العزيز الحسين، أسماء، المدخل المبسر إلى الصحة النفسية والعلاج النفسي. الرياض: دار عالم الكتب.
- زيدان، أكرم (2008). سيكولوجية المال: هوس الثراء وأمراض الثروة. عالم المعرفة. العدد 351، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.
- طميلية، إلهام (2013). العوامل المؤثرة في التنشئة الاستهلاكية للطفل الأردني من عمر 10-16 سنة. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، العدد 31، ص 245-267.
- عبد العزيز الحسين، أسماء (2003). المدخل المبسر إلى الصحة النفسية والعلاج النفسي. دار الرياض: عالم الكتب.
- عبد الله، محمد قاسم (2014). علم الأمراض النفسية، منشورات جامعة حلب.
- عبد الله، محمد قاسم (2017). ثقافة الصورة والثقافة المرئية لدى الأطفال. مجلة الطفولة العربية. 18، 71، 9-36.
- علي، لونيس (2007). العوامل الاجتماعية والثقافية وعلاقتها بتغير اتجاه المستهلك الجزائري: دراسة ميدانية بطيف. رسالة دكتوراه في علم نفس العمل. جامعة منتوري-قسنطينة.
- قنديل، سميرة، ومصطفى، عبد العظيم، وريحان، الحسيني، وإبراهيم، دعاء (2012). دراسة السلوك الشرائي لدى المراهقين في بعض المواقف الحياتية. مجلة العلوم الاجتماعية والاقتصادية. جامعة المنصورة، 3 (10) ص 1515-1536.
- مرتضى، سلوى (2008). الأبناء ومصرف الجيب، مجلة المعلم العربي العددان (2 و 3)، -16 19.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- BABIARZ, P. & ROBB, C. A. (2014). FINANCIAL LITERACY AND EMERGENCY SAVING. JOURNAL OF FAMILY AND ECONOMIC ISSUES. 35,1, 40-50. [HTTP://DX.DOI.ORG/10.1007/S10834-013-9369-9](http://dx.doi.org/10.1007/s10834-013-9369-9)
- BATTY, M., COLLINS, J. M. & ODDERS-WHITE, E. (2015). EXPERIMENTAL EVIDENCE ON THE EFFECTS OF FINANCIAL EDUCATION ON ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS' KNOWLEDGE, BEHAVIOR, AND ATTITUDES. JOURNAL OF CONSUMER AFFAIRS. 49, 1,69-96.
- BEARDEN, W. O., HARDESTY, D. M., & ROSE, R. L. (2001). CONSUMER SELF-CONFIDENCE: REFINEMENTS IN CONCEPTUALIZATION AND MEASUREMENT. JOURNAL OF CONSUMER RESEARCH, 28, 1, 121-134.
- BERTI, H. & BOMBI, A.(1981). THE DEVELOPMENT OF CONCEPT OF MONEY AND ITS VALUES, CHILD DEVELOPMENT,82,11-78.
- BEUTLER, I., & DICKSON, L. (2008). CONSUMER ECONOMIC SOCIALIZATION. IN J. J. XIAO (EDS.), HANDBOOK OF CONSUMER FINANCE RESEARCH (83-102). NEW YORK, NY: SPRINGER SCIENCE + BUSINESS MEDIA.
- CHOWA, G. A. & DESPARD, M. R. (2014). THE INFLUENCE OF PARENTAL FINANCIAL SOCIALIZATION ON YOUTH'S FINANCIAL BEHAVIOR: EVIDENCE FROM GHANA. JOURNAL OF FAMILY AND ECONOMIC ISSUES. 35,3, 376-389.

- CLARKE, M. C., HEATON, M. B., ISRAELSEN, C. L. & EGGETT, D. L. (2005). THE ACQUISITION OF FAMILY FINANCIAL ROLES AND RESPONSIBILITIES. *FAMILY AND CONSUMER SCIENCES RESEARCH JOURNAL*, 33,4, 321–340.
- DEBORCH, J. (1999). CONSUMER SOCIALIZATION OF CHILDREN: A RETROSPECTIVE LOOKE AT TWENTY-FIVE TEARS OF RESEARCH, *JOURNAL OF CONSUMER RESEARCH*, 26, 183-213.
- CORSINI, R. (2005). THE DICTIONARY OF PSYCHOLOGY. LONDON: BRUNNER- ROUTLEDGE.
- DOSTON, M. & HYATT M. (2005). MAJOR INFLUENCE FACTORS IN CHILDREN'S CONSUMER SOCIALIZATION. *JOURNAL OF CONSUMER MARKETING*, 22 ,1, 34-42.
- EMMONS, W. R., & NOETH, B. J. (2015). THE ECONOMIC AND FINANCIAL STATUS OF OLDER AMERICANS: TRENDS AND PROSPECTS. IN N. MORROW-HOWELL, M. S. SHERRADEN,
- FAUZIAH F. & MURHARSITO R. (2019). THE EFFECTS OF MONEY ETHICS ON ETHICAL ATTITUDE WITH RELIGIOSITY AS THE MODERATING VARIABLE. *MEDIA EKONOMI DAN MANAJEMEN*. 4 , 1, 70-84.
- FURNHAM, A. & THOMAS M.(1994). ADULT PERCEPTION OF ECONOMIC SOCIALIZATION OF CHILDREN. *JOURNAL OF ADOLESCENCE*.7, 217-231
- FURNHAM, A. & THOMAS. M.(1994). POCKET- MONEY: A STUDY OF ECONOMIC EDUCATION. *BRITISH JOURNAL OF DEVELOPMENT PSYCHOLOGY*,2, 205-218.
- GRINSTEIN-WEISS, M., SPADER, J. , YEO, Y., KEY, C. & FREEZE, E. B. (2018). LOAN PERFORMANCE AMONG LOW-INCOME HOUSEHOLDS. *SOCIAL WORK RESEARCH*. 36, 257–270.
- HARARI, T. & HORNIK, J.(2010). FACTORS INFLUENCING PRODUCT INVOLVEMENT AMONG YOUNG CONSUMERS. *JOURNAL OF CONSUMER MARKETING*. 27 ,6, 499-506.
- HENSLEY, B. J. (2015). ENHANCING LINKS BETWEEN RESEARCH AND PRACTICE TO IMPROVE CONSUMER FINANCIAL EDUCATION AND WELL-BEING. *JOURNAL OF FINANCIAL COUNSELING AND PLANNING*. 26,1, 94–101.
- HIRA, T. K., SABRI, M. F., & LOIBL, C. (2013). FINANCIAL SOCIALIZATION'S IMPACT ON INVESTMENT ORIENTATION AND HOUSEHOLD NET WORTH. *INTERNATIONAL JOURNAL OF CONSUMER STUDIES*. 37,1, 29–35.
- KIM, J., LATAILLADE, J., & KIM, H. (2019). FAMILY PROCESSES AND ADOLESCENTS' FINANCIAL BEHAVIORS. *JOURNAL OF FAMILY AND ECONOMIC ISSUES*. 32,4, 668–679.
- MILLER, G (1990). THE ROLE OF ALLOWANCES IN ADOLESCENT SOCIALIZATION, *YOUTH AND SOCIETY*.22, 137-156.
- MORROW-HOWELL, & M. S. SHERRADEN (2019). FINANCIAL CAPABILITY AND ASSET HOLDING IN LATER LIFE: A LIFE COURSE PERSPECTIVE (PP. 3–26). NEW YORK, NY: OXFORD UNIVERSITY PRESS.
- PIAGET, J. (1960). THE CHILD'S CONCEPTION OF THE WORLD. PATERSON, NJ: LITTLEFIELD, ADAMS.
- PICKVANCE, C. G., & PICKVANCE, K. (2017). THE ROLE OF FAMILY HELP IN THE HOUSING DECISIONS OF YOUNG-PEOPLE. *SOCIOLOGICAL REVIEW*. 43, 123-149.
- PLINER, P., FREEDMAN, J., ABRAMOVITCH, R., & DRAKE, P. (2019). CHILDREN AS CONSUMERS: IN THE LABORATORY AND BEYOND. IN P. LUNT, & A. FURNHAM (EDS.), *ECONOMIC SOCIALIZATION* (PP. 35-46). CHELTENHAM: EDWARD ELGAR.
- RABINOVICH, A., & WEBLEY, P. (2007). FILLING THE GAP BETWEEN PLANNING AND DOING: PSYCHOLOGICAL FACTORS INVOLVED IN THE SUCCESSFUL IMPLEMENTATION OF SAVING

- INTENTION. JOURNAL OF ECONOMIC PSYCHOLOGY, 28, 444-461.
- RAINER, J. (2008). WHY DO YOUNG PEOPLE PAY MORE? LONDON: YOUgov SURVEY, RAINER, 2008. RETRIEVED ON 11 NOVEMBER, 2008, FROM [HTTP://WWW.CATCH- 22.ORG.UK/INDEX.ASP?M=242](http://www.catch-22.org.uk/index.asp?m=242).
- SCHOR, J. (2006). EMPOWERMENT YOUNG PEOPLE AND HARMFUL MEDIA REGULATION, AWARENESS CONTENT IN DIGITAL AGE. MEDICUM. (JUNE), 116-117.
- SHIM, S., BARBER, B. L., CARD, N. A., XIAO, J. J., & SERIDO, J. (2018). FINANCIAL SOCIALIZATION OF FIRST-YEAR COLLEGE STUDENTS: THE ROLES OF PARENTS, WORK, AND EDUCATION. JOURNAL OF YOUTH AND ADOLESCENCE. 39,12, 1457–1470.
- SONG, B. AND WEBLEY, P.(1993). CHILDREN SAVING; A STUDY IN THE DEVELOPMENT OF ECONOMIC BEHAVIOR. LAWERNCE ELBRAM ASSOCIATION.
- SRAMOVA, B.(2017). CHILDREN,S CONSUMER BEHAVIOR. [HTTPS://WWW.RESEARCHGATE.NET/PUBLICATION/321312283](https://www.researchgate.net/publication/321312283).
- TANG.T. (1995).THE DEVELOPMENT OF A SHORT MONEY ETHICS SCALE: ATTITUDES TOWARD MONEY. PERSONALITY AND INDIVIDUAL DIFFERENCES.19, 809-816.
- THALER, R. H. (1990). TOWARD A POSITIVE THEORY OF CONSUMER CHOICE. JOURNAL OF ECONOMIC BEHAVIOR AND ORGANIZATION. 1, 39-60.
- WEBLEY, P., & NYHUS, E.(2008). INTER-TEMPORAL CHOICE AND SELF-CONTROL: SAVING AND BORROWING. IN A. LEWIS (ED.), THE CAMBRIDGE HANDBOOK OF PSYCHOLOGY AND ECONOMIC BEHAVIOR (PP. 105-131). CAMBRIDGE, UK: CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS.

كتاب العدد

وسائل الاتصال ودورها في العملية التربوية دراسة سوسيواتصالية
في الوسط المدرسي

تأليف: د. سعد حيدش

الناشر: دار خيال للنشر والترجمة، الجزائر، الطبعة الأولى، 2022

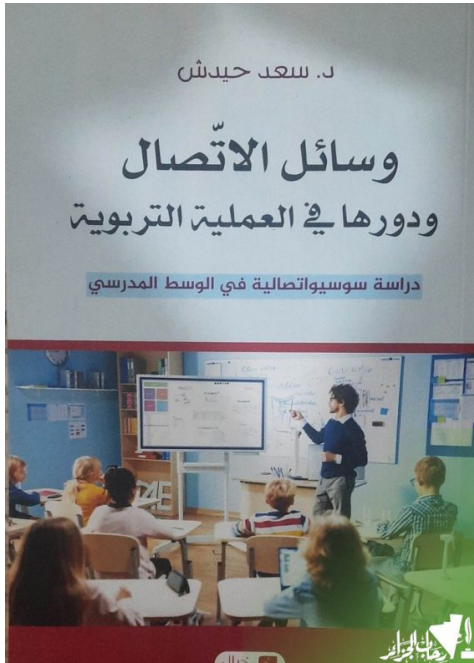
عدد الصفحات (422)، من القطع المتوسط

عرض وتحليل: أ. سعيد بوعيطه

أستاذ التعليم الثانوي، عضو اتحاد كتّاب المغرب - باحث في المجال التربوي وتحليل الخطاب

مدير تحرير مجلة نوافذ - المملكة المغربية

هذا الكتاب



يشكّل هذا الكتاب دعوة للاستفادة من تطور تكنولوجيا الاتصال والإعلام في شتى الميادين والحقول المعرفية الصناعية منها والاجتماعية، من أجل استخدامها في المنظومة التربوية. إنه عبارة عن دراسة قام به الكاتب لغرس ثقافة اتصالية في حقلنا المدرسي، حيث يقدمها ويضعها لأهل الشأن التربوي وهي عبارة حسب الدكتور سعد حيدش دراسة سوسيواتصالية موسومة بـ «وسائل الاتصال ودورها في العملية التربوية» من شأنها أن تسهم في تكنولوجيا الاتصال في تحليل آليات العملية التعليمية، وفي عملية التغيير لبعض النماذج السلوكية والاتجاهات المعرفية، وتؤثر بذلك على منحى التوجهات والمعتقدات، كما ارتبطت شبكات الاتصال بالعلاقات البعيدة فقربتها صورة وصوتاً، ومكنت من رفع سقف وفرة المعرفة

وانتشار المعلومات، إلى جانب أنها أسقطت القياسات الزمنية واختزلت المسافات والأبعاد، واستخدمت في كافة المجالات والقطاعات، واستهدفت كلّ الشرائح الاجتماعية على اختلاف الميادين. وباعتبار أن كل المؤسسات أمكن لها الاستفادة من هذه التكنولوجيات، فإن النظام التربوي قد حظي هو الآخر بالاهتمام بهذه الوسائل التي تسعى بدورها لدعم الخصائص البيداغوجية والتربوية.

أهمية الكتاب

تأتي أهمية هذا الكتاب من مسألتين أساسيتين. تتجلى الأولى كونه يثير قضية بالغة الأهمية في ميدان التربية والتعليم العربيين، تتجلى في العديد من تداعيات الإصلاح والترقيع في النظام التربوي التي لا تزال قائمة إلى اليوم في أغلب الدول العربية، أما الثانية، فيؤكد من خلالها على كون فكرة أبستمولوجية الاتصال البيداغوجي لم يتردد صيتها على نحو عمودي لربط العلاقة التواصلية بمفهومها الواسع، وفي كيفية استغلال تلك الوسائل الاتصالية ضمن الإطار التعليمي، لتجسيد الأفكار وتخليص التربية من التقليد والتقليد، غير أن الظاهرة بقيت على حالها بغياب الجوانب الاتصالية في الحقل التربوي. وقد انعكس هذا على تهميش العديد من القضايا الأساسية تتعلق بالعلاقين. بمعنى العملية الاتصالية والتربوية وما ترتب عليهما من الأثر الكبير الذي تخلفه إحداها إزاء الأخرى.

محتويات الكتاب

يضم هذا الكتاب محورين أساسيين. المحور الأول نظري، أما الثاني، فميداني. حيث يتشكل الجانب الهيكلي له من مقدمة وستة فصول، جاءت كالتالي: المقدمة (ص: 6)

1. الفصل الأول: الإطار المنهجي للدراسة (ص: 8). يتضمن ما يلي: تمهيد، أهداف الدراسة، أهمية الدراسة، تحديد الإشكالية، تحديد المفاهيم، المقاربة السوسيولوجية، الدراسات السابقة، خلاصة الفصل.

2. الفصل الثاني: الاتصال الثقافي وتحديات تربية عصر المعرفة (ص: 53). يتضمن ما يلي: تمهيد، الثقافة وفضاء التواصل العمومي، الهيمنة الثقافية والفضاء العمومي، انفراد الإنسان وحده بالثقافة، الاتصال - الاتصال - اللغة، أثر الإعلام التربوي في التحولات المجتمعية، المجتمع الاستهلاكي في العولمة الثقافية، العولمة الثقافية أو الرخص نحو احتواء الآخر، الصناعة الثقافية والمجتمع الاستهلاكي، الاختراقات الثقافية أو العودة لقهر الذهنيات، السيادة الوطنية والمعرفة الإلكترونية، الاغتراب أو سيادة ما بعد الإلكترونيات، المعرفة الواسعة والتنمية المحدودة، نقد الثقافي نقد الاحتمالات، خلاصة الفصل.

3. الفصل الثالث: الاتصال وظائفه وخصائصه (ص: 89). يتضمن ما يلي: تمهيد، مفهوم الاتصال وخصائصه، مفهوم الاتصال والإعلام، وظائف الاتصال والإعلام، الخصائص العامة للاتصال، أنواع الاتصال وأهميته، عناصر العملية الاتصالية، الاتصال والفاعلية، خلاصة الفصل.

4. الفصل الرابع: العملية التعليمية ومفهوم الاتصال الصفّي (ص: 146). يتضمن ما يلي: تمهيد، المدرسة كفضاء تربوي اجتماعي، الموصفات المتعددة للعلاقة بين الطرفين، الاتصال والتربية، دعائم وأهداف استخدام الوسائل الاتصالية، خلاصة الفصل.

5. الفصل الخامس: إشكالية التلقي في التفاعلات الوصفية.. اقترابات بيداغوجية (ص: 209). يتضمن ما

يلي: تمهيد، التعليمية الاتصالية ومفهوم التلقي، البُعد المفاهيمي لعناصر التلقي، البُعد الدلالي للرسومات والصور، خلاصة الفصل.

6. الفصل السادس: الجانب الميداني للدراسة (ص: 255). يتضمن ما يلي: الأسس المنهجية للدراسة، عرض وتحليل بيانات الدراسة، خلاصة النتائج، خلاصة الفصل.

المقدمة:

يؤكد الباحث في مقدمة الكتاب على أن اقتصاد المعرفة قد استقطب تكنولوجيا الاتصال والإعلام لجعلها أداة لتطوير آليات المؤسسة الاقتصادية والاجتماعية، ودعم خدماتها التقنية المختلفة والتنظيمية. وفي ذلك، أمكن من تنمية نتائج الدخل وتحسين مردودها الإنتاجي، وما ينعكس ذلك على الخدمات الوظيف. وبهذا، يمكن الرفع من مستوى الرهان الاقتصادي ومما شاكله، لينطبق أيضًا على المجال التربوي، باعتباره حقلًا اجتماعيًا يسعى إلى توظيف كل المعارف والمهارات والمعلومات بغية تطوير الذهنيات والوصول إلى بلورة ميكانيزمات متطورة في المجال التربوي. ليتشكل من خلالها مجتمع المعرفة المنشود. فقد عولجت قضايا التربية ضمن مقاربات عديدة في إطار محاور مادية، وفي عمليات ذهنية مختلفة. لكن مع ذلك تُعاد الأخطاء نفسها وتتوسع فجوة العثرات باستمرار فتقلل بذلك من فعالية مردود النتائج، وتهدم غايات الاستثمار الفكري والمعرفي. لأن غياب هذه الفكرة كرس مظاهر الإخفاق والتعثر، فتشتت الجهود وظهر صنم التخلف معبرًا عن عبودية المظهر دون المخبأ، على حد تعبير الفيلسوف مالك بن نبي.

1. الفصل الأول (الإطار المنهجي للدراسة)

يشتمل هذا الفصل على البناء المنهجي الذي يتضمن صياغة الإشكالية والتساؤلات، كما تم وضع الفرضيات إلى جانب ذكر أهمية الدراسة وأهدافها، إضافة إلى تحديد مفاهيمها الأساسية والتطرق كذلك إلى توضيح المقاربة السوسيولوجية الهادفة التي تتلاءم مع أنساق الدراسة، وختمت في الأخير بالإحاطة ببعض الدراسات السابقة التي لها علاقة بموضوع هذا الكتاب. لهذا، أكد الباحث سعيد حيدش في هذا الفصل على أن كل دراسة علمية تقوم على قواعد وبناء منهجي. كما تحتاج (الدراسة العلمية) إلى نقاط ثابتة، تبين الأسس العلمية التي تربط علاقات هذه العناصر. وبالتالي، كان لزامًا أن يشكل هذا الفصل الإطار المنهجي لهذه الدراسة. لتحديد الركائز المتضمنة للخطوات التي ينبغي التركيز عليها. لهذا ارتبطت الإشكالية التي انطلق منها الباحث بدور الوسائل الاتصالية والإعلامية في العملية التربوية المرتبطة كذلك بتكنولوجيا الاتصال داخل المؤسسة التربوية والبحث عن العلاقة الديناميكية في الاتصال البيداغوجي. ومن خلال هذه الإشكالية، حدد الباحث في الفصل نفسه، أهدافها ومقاصدها وكذا الأطر المنهجية المتبعة في تسير خطوات هذا الموضوع. تتشكل هذه الأهداف وفق فهم عميق ووعي معرفي بالموضوع، ومدى تطابقه مع الواقع، وكذا في كيفية ضبط التساؤل ودقة الفرضيات التي يمكن معالجتها ميدانيًا، وفي هذا أمكن أن نحدد هدفين للدراسة أحدهما عملي والآخر علمي.

تتوزع العناصر الرئيسة التي تناولها الباحث سعد حيدش في هذا الفصل بين ما هو ذاتي وما هو موضوعي. كما أمكن من حصر مجموعة من الفرضيات التي تأسست على تساؤلات الإشكالية في المقام الأول، والتي تتوزع فكرتها على دور هذه الوسائل الاتصالية في العملية التعليمية بكل ما تشمله من عناصر أساسية، موضحاً كذلك بعض المفاهيم التي شملتها هذه الدراسة. وتضمنت عليها جملة من الفرضيات إلى جانب ذلك احتوت بعض المقاربات النظرية التي تحلل وتفسر الموضوع. كما تعكس وجهة نظر فكرية علمية، فضلاً عن هذا أمكن توظيف بعض الدراسات المماثلة للموضوع الحالي بغية الاستفادة من الجوانب المنهجية والشكلية وكذا كيفية التحليلات والاستنتاجات التي تمخضت عنها هذه الديناميكية العملية من جمع البيانات وتفسيرها، إلى محاولة التركيز على البناء السوسيولوجي وأبعاده وتوظيف مفاهيمه في الدراسة.

2. الفصل الثاني (الاتصال الثقافي وتحديات تربية عصر المعرفة)

تناول هذا الفصل ثلاثة مباحث أساسية. تطرق المبحث الأول إلى الثقافة وفضاء التواصل العمومي. أما المبحث الثاني، فقد تناول المجتمع الاستهلاكي في العولمة الثقافية. فيما تناول المبحث الثالث أبعاد السيادة الوطنية والمعرفة الإلكترونية. يؤكد الباحث في هذا الفصل على أنه لم يكن أثر الثقافة بعيداً عن آثار العولمة المتعددة الاتجاهات كالبعد الاقتصادي ومظاهر الإعلام والاتصال والوقائع الاجتماعية الاستهلاكية الأخرى. ولتمكين أرضية خصبة للأبعاد المادية في الحياة الاجتماعية صاحب ذلك الاعتناء بالمعرفة والصناعة الثقافية، لجعل إمكانيات هذه الموجة أكثر تأثيراً وتمكيناً لها طريقاً معبداً ومتواصلاً، ولكي يتم للعولمة مرادها لتسلك سبيل التفات لبعض الخصوصيات، وفك الارتباط بين عناصرها، وجعل بعضها معزولاً، وإقامة حدود بينها وبين الرجوع، أمكن فرض قيم حديثة أكثر إثارة وأكثر التصاقاً بالمواد الاستهلاكية. لكيلا يجد الفرد الخاضع لها تعارضاً بين سلوكه نحو اتجاه الحياة وبين ثقافته التي اكتسبها إثر هذا الانفتاح، وتصبح هذه العملية عبارة عن مسخ لتقاليد الأصلية ولشخصيته الحقيقية، وأخطر ما تقوم به العولمة عن طريق أجهزتها الإعلامية والوسائط الاتصالية هو محاربة الأفكار وضرب الاعتقاد وتفكيك روابط التمييز. بمعنى تحطيم بنية الخصوصية، وتفعيل سبل التعميم التي تنتجها رموز الرأسمالية الليبرالية، وهي تسعى حثيثاً لاستئثار في رأس المال الثقافي قبل الاستحواذ على الهيكل وما حوى، وخير مثال لذلك ما جرى للمستعمرات في العالم الثالث بمعنى الرجوع إلى مقولة هيجل التي مفادها أن الفكر يؤسس الوجود الاجتماعي، قبل أن يقلبها ماركس ويجعل منها مؤسسة اقتصادية للمجتمع والتي أكد فيها بأن الوجود الاجتماعي المادي هو الذي يحدد الوعي الاجتماعي. ومن أهم القضايا التي تناولها الباحث سعد حيدش في هذا الفصل مسألة أثر الإعلام التربوي في التحولات المجتمعية (الصفحة: 65). مفهوم الإعلام التربوي الذي يعني تأطير التربويين لأداء مهام العملية الاتصالية من منظور تربوي، وبذلك تصبح متكاملة مع مجموعة القيم الاجتماعية، إذ ترتبط في علاقة عضوية مع الإعلاميين ووظائفهم الاجتماعية التي تؤمن حاجات الأفراد من ترشيد سلوكهم وتهذيب طبائعهم ومراقبة الانحرافات وتمكنهم من التطلعات المستقبلية. وفي هذا الباب يمكن تدريب المؤطرين التربويين على مهارات الاتصال البيداغوجي التي تحيل إلى كيفية القراءة والكتابة ومهارات الاستماع والحوار وكيفية استخدام الوسائل التعليمية الاتصالية الحديثة والأبعاد

الأساسية لكتابة الرسائل التربوية داخل التفاعلات الصفية بالمؤسسة التربوية. ومن جانب آخر، تمكن المدرسين من ممارسة مهامهم التعليمية وفق تصور اتصالي مبني على نسيج من العلاقات داخل المؤسسة، إذ يعبر من خلال هذه العملية عن اتجاهاتهم، ومن المؤكد أن المربي بكفاءته التربوية ما يمكن أن طرحه في بعض التمايزات بين هذين العلمين التربوي والإعلامي على الرغم من تكاملهما من حيث الممارسة الفعلية وفي طبيعة الإعلام ووسائله أن له القدرة في الاستجابة نحو التقنيات المعرفية والأجهزة التكنولوجية. تقدم التنوع الثقافي الاجتماعي وتعكس الواقع وتفاعل مع الأحداث والأخبار، تتمتع بالاختلاف والبديل النوعي، في حين أن هذه الميزة لا تتوفر عليها القيمة التربوية، والإعلام يبرز في طياته الثقافة المحلية والعالمية مبيناً التناقضات والمتشابهات في سياقات الثقافات المجتمعية المتعددة. وعبر الأفكار والمواقف الإنسانية والاجتماعية. وهذه الميزة عكس الأبعاد التربوية التي تقتصر عناصرها على الجوانب المدرسية المحددة في الحقل المعرفي بما هو مقرر فقط مما يتناسب مع مقدرات. قد يعود هذا الضعف إلى عدم وجود آليات تربط العلاقة بين المؤسسات التربوية والدراسات الحالية للإعلام بفقدان المعايير العملية التعليمية يشكل عائقاً أبستمولوجياً، فضلاً عن الجانب البيروقراطي القانوني. وهذا الأمر يُصعب من مهمة التنسيق بين المؤسستين التربوية والإعلامية. والسؤال المطروح إلى متى نبقي أميين وغير مُدرّكين للخلفية المركبة للإعلام التي نستهلكها يومياً؟ وهل نحتاج إلى مهارات ذهنية وممارسة تنموية في هذا الإجراء أم نضاعف من منظومتنا المعرفية والتربوية لاخترق أسيجة التعتيم الإعلامي، وكشف المحجوب وفضحه؟ إضافة إلى كون الإعلام ذي اتجاه أحادي الخط، مما عثر من تبادل الآراء. واندماج البرامج التلفزيونية أو الإذاعية في الميدان التربوية نظراً للقصور المهني في هذا التخصص وفهم الرسالة الإعلامية التربوية بين الطرفين، وفي غياب الإعلام التفاعلي (التلفزيون التفاعلي) الذي أجّل تطور العملية التعليمية الاتصالية باستثناء ما يحدث في التواصل الاجتماعي بالإنترنت. وربما هذا النقص قد يكشف عن دخول القنوات التربوية الأجنبية على الخط مما يعوض هذا النقص.

3. الفصل الثالث (العملية الاتصالية)

ركّز الباحث في هذا الفصل على مميزات الثورة التكنولوجية للاتصالات باعتبارها ذات بُعد استراتيجي تقود نحو خلق زمن يراعى فيه تخطي المسافات. فقد مكّنت عمليات الاتصال العديد من المجالات في عمق دائرة مجتمعات العالم من التطلع نحو الأفضل. فقرّبت البعيد وأزالت الحواجز، وأصبحت المعمورة عبارة عن قرية صغيرة على تعبير مارشال ماكلوهان، بل أصبح الكل في شاشة صغيرة، فضلاً عن تدخل هذه الوسائط في تلك الصراعات السياسية والإقليمية التي أصبح التنافس أيضاً على كيفية استعمال هذه الوسائل الاتصالية والإعلامية، وكيف يتحكم في التكنولوجيا الحديثة، وقد أحدثت هذه الأخيرة أنواعاً من الوسائط التي تحمل رسائلها المختلفة، عما كانت في السابق وخلقت فعلاً رأسالياً رمزياً شكّل هدفاً للتحكم في العقول البشرية وتأثيراً مزدوجاً على القيم الاجتماعية والاتجاهات، وحظيت هذه الرسائل بانتشار واسع في ظل العولمة الإعلامية من خلال الوسائط المتعددة، وقد أمكن للتربية كحقل خصب لتطبيق هذه المهارات واستعمال هذه الوسائل في إطار العملية الاتصالية التي تتطابق عناصرها مع عناصر العملية التعليمية، ويقصد بتكنولوجيا التعليم كيفية استخدام التقنيات الحديثة داخل المؤسسات التربوية؛

أي باستخدام كل هذه الوسائط التكنولوجية لصالح التعليم وكيفية تطبيق أساليب بيداغوجيا التعليم بواسطة هذه التكنولوجيا المعاصرة، ويشكل المسار الجديد في هذه التكنولوجيا أنماطاً إضافية في إدخال هذه الوسائل الاتصالية في المؤسسات التعليمية، وأصبحت بمثابة الضرورية اللازمة لتطبيق المحتويات التعليمية ومشاركة المتعلم مشاركة فعالة تبرز من خلالها قدراته ومهاراته في تفاعلاته الصفية إزاء الكفاءات التعليمية المنتظرة. ليخلص الباحث في هذا الفصل إلى أن ثورة وسائل الإعلام والاتصال عرفت تطوراً مذهلاً أمام تقدم التكنولوجيا الحديثة، إذ لم يقتصر دور الدولة فقط على الاستراتيجيات السياسية والاقتصاد، بل أصبح لوسائل الإعلام دور مهم في سياسة التنمية للبلاد، وقد شكلت هذه الوسائل مظهرًا حضاريًا يعكس مدى التطور الحاصل لدى المؤسسات المختلفة. لأن هذه الوسائل تؤدي دورًا محوريًا في تغيير السلوكات، وكسب المعارف، وتطوير المهارات، وتجذب الأنظار، وتدعو إلى التشارك في تحقيق نتائج الدروس، وتغرس في نفوس الطلبة حبَّ الاستطلاع والاكتشاف، وتمنحهم الفرص في المبادرة للتنوع والإبداع، وتبرز هذه العملية الاتصالية في تحقيق فعالية بعد تطبيق كل عناصرها في العملية التعليمية وفلسفتها البيداغوجية.

4. الفصل الرابع (العملية التعليمية)

رَكَّز الباحث في هذا الفصل على مجموعة من القضايا المحورية في العملية التربوية. جاءت كالتالي:

1. المدرسة باعتبارها مؤسسة اجتماعية تربوية: رَكَّز من خلالها على قضايا محورية مهمة. جاءت كالتالي:

المدرسة من حيث نشأتها ومفهومها، خصائص المدرسة التربوية والثقافية، وظائف المدرسة التربوية والتعليمية، المدرسة وعملية الاتصال المدرسي، المدرسة بين السلطة التقليدية وتكنولوجيا الاتصال.

2. المكونات الأساسية للعملية التعليمية: رَكَّز من خلالها على القضايا المحورية التالية:

المعلم (وظائفه، خصائصه، ومسؤوليته)، المتعلم (غاياته المعرفية والتربوية)، مواصفات العلاقة التواصلية بين المعلم والمتعلم، المنهاج (المادة العلمية، أبعاده، أهدافه)، أسس تطبيق العملية التعليمية.

3. الاتصال وأهميته التربوية: رَكَّز من خلالها على القضايا المحورية التالية:

أهمية استخدام الأجهزة الاتصالية في التربية، الاتصال والحقل التربوي، الاتصال وعلاقته العضوية بالتربية، الثورة الهائلة للمعرفة الاتصالية، معوقات الاتصال الصفّي، وظائف وسائل الاتصال والإعلام.

4. دعائم وأهداف استخدام الوسائل الاتصالية: رَكَّز من خلالها على مسألتين أساسيتين:

ركائز استعمال الوسائل التعليمية (الاتصالية)، الكفاءة المستهدفة من خلال استخدام الوسيلة الاتصالية والإعلامية.

ليبرز أن مهام المدرسة كمؤسسة اجتماعية بعد المرحلة الأولى للأسرة. وهي من المؤسسات الأساسية للتنشئة الاجتماعية، حيث يصفها الفيلسوف الفرنسي بيار بورديو بأنها تمثل المجتمع المصغر مقابل المجتمع العام، التي تعكس المعايير الاجتماعية، تقوم بإعادة إنتاج القيم التنافسية والمجتمعية، إذ تهدف من خلال ذلك إلى تكريس الثقافة السائدة وتعميق القدرات الاجتماعية، بمعنى أنها تبرز الوعي الاجتماعي المتضمن الوعي السياسي والثقافي والاقتصادي والديني. ونظرًا لأن المدرسة هي مؤسسة موجودة ضمن الإطار المرجعي للنظام الاجتماعي، فإنها تعبر عن الجهاز الإيديولوجي للدولة حسب منظور التوسير، ورغم الانتقادات الموجهة للمدرسة، فإن الأمر لا ينكر من جهته بأن يكون هناك تبادل بين النسقين المغلق والمفتوح، حيث نجد أن المدرسة تتوقف حسب ذلك على مجموعة من الأدوار تكمن ضمن العملية التعليمية من حيث المعلم والمتعلم والمحتوى العلمي في تكامل وانسجام، وإذا كان لا بد أن نتواصل كما يصرُّ البعض، فإن العملية الاتصالية تسهم في نجاح العملية التعليمية، لأن التربية هي في جوهرها عملية اتصالية، ولأن الفشل الذي يترتب على العملية التعليمية يأتي نتيجة لفشل العملية الاتصالية وضعفها، وعمومًا فإن الاتصال التربوي يتضمن العديد من الوسائل التي تتفاعل مع الواقع، إذ ظهرت للوجود في بعض الدول العربية والغربية الوسائط الإعلامية المتخصصة في الحقل التربوي، مثل الإذاعة التعليمية والتلفزيون المدرسي، وكذا المجالات والصحة التعليمية، إلى جانب الأجهزة الأخرى، مثل الإنترنت متجسدًا في بعض المواقع التي تحتوي على تخصصات ونماذج للدروس التعليمية وهذا التفاعل بين الوسائل الاتصالية والعالم التعليمي يؤكد أن التربية هي عملية اتصالية بامتياز.

وقد خلص الباحث في هذا الفصل إلى أن توظيف الوسائل الاتصالية في المجال التعليمي أصبح له أهمية كبيرة لما أملتته الظروف التكنولوجية تماشيًا مع التطورات الحديثة، كما أن هذه التقنيات دخلت كل المؤسسات الصناعية والإدارية بالأحرى أن تتوسع قاعدتها في الحقل التربوي الذي تتعدد خدماته وتنوع مهامه البيداغوجية، إذ إن ممارسة هذه الوسائل في التربية ليس معناه التخلي عن مهام المعلم ودوره، لأن العملية الاتصالية تهدف إلى تطوير النظام التربوي وتسهيل عملياته البيداغوجية، وفي هذه الحالة تدفع التدابير إلى إنشاء مخطط تقني واستراتيجية علمية في كفاءات استخدام هذه الوسائط والتعامل معها بصفة ثابتة وليست عشوائية لأن البحث العلمي أساسه الانضباط والتفكير، وأن صفة هذه الوسائل تتحكم في الموضوعات والبرامج، كما لها قوة التنسيق والترتيب والتصنيف، وهي وسيلة اقتصادية في الوقت والجهد والمال، تعمل على دعم المشروعات التربوية وتجسد استثمارها.

5. الفصل الخامس (إشكالية التلقي في التفاعلات الصفية)

ركز الباحث في هذا الفصل على العديد من القضايا المحورية، أبرزها: ((التعليمية، الاتصالية، ومفهوم التلقي، البعد المفاهيمي لعناصر التلقي، النماذج الاتصالية عند اللغويين، البعد الدلالي للرسومات والصور)). حيث يرى أنه في خضم معترك المفاهيم المتعددة داخل نسق منظومتنا التربوية تواجهنا مشكلات معرفية (أبستمولوجية) غير مؤسسة وغير واضحة ضمن المنهاج التربوي على اختلافه وتعدد أطواره، والفكرة ناتجة عن عدم وجود مشروع منفصل ودقيق يوضح عمليات الاتصال البيداغوجي، باعتباره علمًا منفردًا له موضوعه المنهجي وتصورات المعرفية

مسلحاً بمفاهيمه العلمية ومنطلقاته الاجتماعية والتربوية، هذه الفجوة شكلت خللاً وظيفياً أفقدت معايير علمية ضرورية لهذا الحقل، وغابت آليات العملية الاتصالية وعناصرها التي يتبين من خلالها مراحل تطور العلاقة التي ترتبط بدورها بعناصر العملية التربوية، كان بالإمكان أن يكون هذا التخصص مقياساً علمياً أكاديمياً في جامعاتنا ومعاهد تكنولوجيا التربية. مما يقود حسب الباحث إلى سؤال جوهري مفاده كيف يستطيع المتعلم بمفرده قطع كل هذه الخطوات رغم أن اللغة هي نظام رمزي لها صفة تجريدية يصعب عليه في المرحلة الأولى التمكن من تفكيك هذا التعقيد بدون مساعدة أو تدخلات المعلم الذي يجب أن تكون مساحته واسعة في هذه المرحلة خلافاً للأطوار الأخرى اللاحقة لكي يستطيع التعامل مع هذه الفئة التي لها ظروف خاصة؟ أخذاً بعين الاعتبار أن للفعل وجهين؛ أحدهما داخلي، وآخر خارجي. يمكن الربط بينهما من خلال علاقة العمليات الذهنية وتباين السلوكات. مما يحتم علينا أيضاً التركيز أكثر على آليات الفعل لمعرفة اتجاهات الفاعل (المتعلم) وتحديد خلفيته ودوافعه، التي تمكن من اكتشاف الوظائف الإيجابية للتعلم الذاتي، وكذا العوائق التي تترك أثرها أثناء البناء المعرفي، وباختصار فإن هذه الأدوار البيداغوجية تبقى من مهام المعلم ليس إلا، لأنه هو الذي يصيب أداءه على الدرس، كذلك هو الذي يقدر احتياجات المتعلمين التعليمية والنفسية والاجتماعية، دون الحد من نشاطات أو قمع فاعلية المتعلم، وبات هذا النوع من الاتصال (الاتصال البيداغوجي) أمراً ضرورياً لمنظومتنا التربوية حتى لا تكون أنشطة متشظية، أو جزراً منعزلة.

6. الفصل السادس (الجانب الميداني للدراسة)

شكّل هذا الفصل جانباً تطبيقياً (ميدانياً) من الكتاب. لهذا، كان من الضروري الالتزام بالأسس المنهجية للدراسة حتى يتحقق الهدف والوصول إلى النتيجة المحددة، ومنها تحديد تقنيات الدراسة وكذا المنهج وفي كيفية اختيار العينة، كما تحدد مجالات الموضوع وهي المحصورة في المؤسسات التربوية وخاصة بمجموع المأمّن (المتوسطات) بمدينة الجلفة (الجزائر) إضافة إلى ما يتم التطرق إليه لمناقشة بعض الأسئلة في المقابلة التي تجرى مع مسؤولي المؤسسات التعليمية، وكذا الجانب التحليلي للبيانات والمعالجة الإحصائية وتفسير الخطاب السوسولوجي للدراسة الميدانية. وقد خلص الباحث في هذا الفصل إلى أن العملية الاتصالية هي عملية تربوية بامتياز من خلال التأثيرات المتعددة بين المتغيرين لأداء المواقف التربوية في فعالية المشاركة للمتعلمين أو إدارة المواقف في زيادة جلب انتباه المتعلمين أو إدارة المواقف وعلاقتها بدافعية المتعلم، أو إدارة المعلم للمواقف اتجاه التحصيل الدراسي للمتمدرسين، وهذه التأثيرات التي بيّنت قيم المتغيرين أعطت دلالة إحصائية وأثبتت أن هناك علاقة قوية بينهما، وهذا يجسّد علاقة المعلم بالمتعلم ضمن رابط اتصالي يحوي الرسالة العلمية المتضمنة تلك الوسائل والوسائط الاتصالية بينهما، وبهذه العملية المتداخلة يثبت طابع صدق الفرضية الثانية التي تشير إلى الوسائل الاتصالية ودورها في نشاطات المتعلم.

خاتمة الكتاب

أكد الباحث في خاتمة الكتاب أن البُعد البيداغوجي يعدُّ القاعدة الأساسية لتطبيق صيرورة تكنولوجيا الاتصال بالوسط المدرسي. إن هذه الأخيرة هي ميزة إيجابية لإقامة مجتمع المعرفة الذي يعتمد على المعلومات كمنطلق للبناء والتقدم. وفي هذا المنظور تشكل وسائل الاتصال والإعلام تنمية عميقة، في ظل تقدُّم التكنولوجيا الحديثة حيث لم يقتصر اهتمام الدولة فقط على الأبعاد الاجتماعية والسياسية والاقتصادية، بل تعدى ذلك إلى فتح وسائل الإعلام والاتصال التي أدت دورًا مميزًا في السياسة التنموية للبلاد.

تعقيب وملاحظات

على الرغم من أهمية هذا الكتاب الذي ركّز في مجمله على كيفية تأثير وسائل الاتصال في العملية التعليمية داخل الصف وأهميتها في التدريس، فيمكن تسجيل مجموعة من الملاحظات سواء على مستوى منهج الكتاب أو مادته المعرفية. أبرزها:

1. التركيز على دور الوسائل الاتصالية في العملية التربوية، وضبط النتائج الإيجابية والسلبية للاستخدامات الخاصة بالإنترنت.
2. التأكيد على أن هذه الوسيلة تتطابق مع حيثيات بقية الوسائل التعليمية الأخرى.
3. ربط النتائج بنسبة الاستخدام لهذه الوسيلة أو تلك.
4. هيمنة البُعد التعميمي على طابع الكتاب المنهجي وجوانبه المعرفية المطروحة.

لكن على الرغم من هذا الملاحظات، فإننا نؤكد من جهتنا على أن للكتاب آثارًا أساسية في العملية التربوية، تتعلق بالتأثيرات الفعلية لوسائل الاتصال على العملية التعليمية من خلال المواقف والمهارات والمعارف التي يكتشفها المعلم والمتعلم معًا داخل الصف الدراسي.

لغة التلفزيون وآثارها على الطفل
 تأليف: د. نسمة إمام سليمان
 الناشر: دار العربي للنشر (القاهرة) ط 1، 2020،
 عدد الصفحات (242)، من القطع المتوسط
 عرض وتحليل: أ.نادية بلكرش
 مديرة تربوية (تعليم خصوصي)
 باحثة في المجال التربوي، المملكة المغربية



تؤدي اللغة دورًا أساسيًا في حياة المجتمع البشري، يتصل بها الناس بعضهم ببعض، مما يجعلها تؤثر بشكل بارز في العلوم، والثقافة، والحضارة. ومن الحقائق الثابتة أن اللغة وحدها هي أهم الآلات التي يستخدمها الإنسان في تحقيق التواصل. كما تمثل اللغة من الناحية النفسية، أهم جوانب الحياة الاجتماعية. فهي أساس العلاقات الاجتماعية والمعاملات بين مختلف أفراد المجتمع. كما تساعد التفكير عن طريق امتداد الفكرة التي تتخذ في ذهن الفرد باللفظ المرتبط بها. لأن الفرد لا يستطيع التعبير عن أفكاره إلا إذا وجد اللفظ (الألفاظ) المناسبة لذلك. ذلك أن اللغة ليست مجرد الأصوات المسموعة، وإنما هي المعنى الذي يدل عليها. ونظرًا لأهميتها، فإن لها تأثيرًا كبيرًا على حياة الإنسان عامة والطفل على وجه الخصوص. نظرًا لأن قدراته اللغوية والمعرفية، تعرف نموًا مستمرًا، وتتأثر بالعديد من العوامل، أبرزها وسائل الإعلام. خاصة المرئية منها (التلفزيون)، سواء

على مستوى اللغة أو الصورة. يندرج في هذا الإطار العام كتاب «لغة التلفزيون وآثارها على الطفل» للدكتورة نسمة إمام.

أهمية الكتاب

تأتي أهمية هذا الكتاب من كونه يتناول عدة قضايا أساسية ترتبط بالطفل ومراحل نموه وتأثير مجموعة من الوسائل في هذا النمو. خاصة الوسائل السمعية البصرية (خاصة التلفزيون) التي تجمع بين الصوت والصورة. مما يجعل منه الوسيلة الأكثر تأثيراً وخاصة على الاكتساب اللغوي وسلوك الطفل، وعليه فعلاقة التلفزيون بالتنشئة الاجتماعية واللغوية للطفل مسألة تستحق البحث والدراسة. لكونها ركزت على شريحة الأطفال التي تمثل شريحة مهمة من شرائح المجتمع، بالإضافة إلى انتشار القنوات الفضائية العربية المتخصصة في برامج الأطفال من حيث المحتوى البرامجي والجمهور المستهدف (الأطفال).

محتويات الكتاب

يحتوي الكتاب على مقدمة عامة وفصلين. جاءت كالتالي:

المقدمة (ص: 11)

1. الفصل الأول (الطفل ومراحل نموه المختلفة وتفاعله مع الإعلام المرئي) (ص: 21)

2. الفصل الثاني (نظرية التعلم الاجتماعي بالملاحظة / (Social Learning Theory) (ص: 119).

حيث تفرّع كل فصل إلى مجموعة من القضايا الأساسية.

المقدمة:

حددت الباحثة بسمه إمام في مقدمة الكتاب أهداف هذه الدراسة. حيث حصرت ذلك في الكشف عن العلاقة بين مشاهدة قنوات الأطفال الفضائية العربية المتخصصة واكتساب الطفل المصري المهارات اللغوية (العربية الفصحى واللهجات العامية العربية غير المصرية) في المرحلة العمرية من 6 إلى 8 سنوات، وكذلك التعرف على عادات المشاهدة الخاصة بالأطفال، ونوعية المواد والبرامج التي يُقبل الأطفال على مشاهدتها، بالإضافة إلى معرفة تأثيرات المتغيرات الديموغرافية لعينة البحث (نوع المبحوث/ الإقامة/ نوع التعليم) على كثافة المشاهدة لهذه القنوات. ثم الخروج بتوصيات واضحة تحدد ما ينبغي على القنوات العربية المتخصصة في برامج الأطفال أن تقدمه.

الفصل الأول (الطفل ومراحل نموه المختلفة وتفاعله مع الإعلام المرئي)

تناولت الباحثة في هذا الفصل مجموعة من القضايا الأساسية المرتبطة بمراحل نمو الطفل، والعلاقة بينه وبين جهاز التلفزيون، ومراحل اكتساب اللغة لدى الطفل، وواقع البرامج التلفزيونية العربية. وذلك من خلال ما يلي:

1. الطفل ومراحل نموه الحركية والمعرفية واللغوية والاجتماعية والانفعالية (ص: 23).
2. نظريات في تفسير اكتساب الطفل للغة (ص: 34).
3. واقع لغة الإعلام بقنوات الأطفال المتخصصة وتأثيرها على الطفل (ص: 47). 4. الوساطة الأبوية بين وسائل الإعلام والطفل / Parental Médiation (ص: 65).
5. أنماط استخدام الطفل لوسائل الإعلام وتأثيراتها الإيجابية والسلبية عليه (ص: 73).
6. الطفل وبرامج تلفزيون الواقع (ص: 80).
7. تطور برامج تلفزيون الواقع تاريخيًا (ص: 87).
8. برامج تلفزيون الواقع في الوطن العربي (ص: 92).
9. أنواع برامج تلفزيون الواقع (ص: 94).
10. التجربة العالمية لبرامج تلفزيون الواقع (ص: 97).
11. الأطر التفسيرية لعلاقة الجمهور ببرامج تلفزيون الواقع (ص: 105).
12. العلاقة بين الطفل وبرامج تلفزيون الواقع (ص: 108).
13. التجربة العربية في إنتاج برامج تلفزيون الواقع للأطفال (ص: 116).

يمكن اختزال هذه القضايا المحورية التي تناولتها الباحثة بسمه إمام في الفصل الأول من الكتاب في مسألتين أساسيتين؛ تتعلق المسألة الأولى بمراحل النمو لدى الطفل على جميع المستويات. أما الثانية، فتتعلق بإدراك الطفل للعالم الخارجي وتأثير هذا الأخير على تنشئة الطفل.

1. مراحل النمو لدى الطفل

تمثل عملية النمو سلسلة متتابعة متماسكة من تغيرات تهدف إلى غاية واحدة محددة هي اكتمال النضج، ومدى استمراره وبدء انحداره، فالنمو بهذا المعنى لا يحدث بطريقة عشوائية، بل يتطور بانتظام خطوة سابقة تليها خطوة أخرى. وللنمو مظهران رئيسان:

1. النمو التكويني: يشير إلى نمو الفرد في الحجم والشكل والوزن والتكوين، نتيجة لنمو طوله وعرضه وارتفاعه، فالفرد ينمو ككل في مظهره الخارجي العام، وينمو داخليًا تبعًا لنمو أعضائه المختلف.
2. النمو الوظيفي: يتعلق بنمو الوظائف الجسمية والعقلية والاجتماعية لتساير تطور حياة الطفل في نطاق بيئته.

1. 1. مرحلة النمو اللغوي / Development Language

إذا كان الطفل ينشأ ويعيش في منزل أسرته ويتحصل على مفردات لغوية لا تتعدى من 3 إلى 50 كلمة في العام ونصف العام الأول، ثم ما تلبث أن ترتفع إلى 400 كلمة في سن الستين ونصف السنة، ثم تصل إلى حوالي 1000 كلمة في سن الثالثة، وكلما زادت الحصيلة اللغوية زاد محصول الطفل الثقافي والفكري بوجه عام، وبصورة أخرى كلما كان للطفل مفردات وآليات لاستعمال اللغة بصورة مبكرة كان له قدرة على الاتصال مع الآخرين بصورة أكثر فعالية والعكس صحيح، كلما فقدت هذه المفردات أو الآليات اقترب إلى العزلة وضعفت ثقته بنفسه. ويعني الاستعداد اللغوي عند الطفل أن يصل الطفل إلى مرحلة يكون فيها قادراً على التعبير عما يجول في نفسه من خواطر وأفكار عند سماعه أو رؤيته. ينمو الاستعداد اللغوي عند الطفل بتدرجه في مراحل نموه، فيلظ عددًا أكثر من حروف الكلمة الواحدة ذات الأثر المباشر في حياته، وإن كانت الكلمة لا تأخذ شكلها اللفظي الواضح، إنما يظل ذلك محاولة من الطفل في التعبير اللغوي عما يريد التعبير عنه.

تشكل اللغة مظهرًا مهمًا من مظاهر الحياة اليومية، وعنصرًا بارزًا في حياة الأفراد، فبالإضافة لكونها وسيلة التعبير والتخاطب، فهي تدخل في كافة فروع المعرفة والعلوم، ويمكن النظر إليها على أنها نبض الحضارة البشرية. النمو بمظهره الرئيس على تغيرات فسيولوجية طبيعية نفسية واجتماعية. ويمتاز نمو الطفل اللغوي في هذه المرحلة (6 إلى 8 سنوات) بالطلاقة والقدرة على التعبير. لأنها الوسيلة الوحيدة التي تتواصل من خلالها الأجيال، وتنتقل عبرها الخبرات، التعبير اللفظي عن أفكاره واحتياجاته نتيجة اتساع دائرة علاقاته الاجتماعية ووضوح اهتماماته وميوله فهو يستطيع قراءة القصص القصيرة ويستمتع بأحداثها ومخاطرها وبطولاتها ويساعده تطور نموه العقلي على نقل أحداث تلك القصص الخيالية إلى واقع من خلال مفرداتها اللفظية ومثيراتها الحركية. كما تناولت الباحثة العديد من نظريات اكتساب اللغة، أبرزها المدرسة السلوكية، والنظرية التوليدية التحويلية.

تعد المدرسة السلوكية في مقدمة المدارس اللغوية التي قدّمت مبادئها العامة في تفسير تعلّم اللغة، وترى المدرسة السلوكية أن اللغة سلوك كأي سلوك آخر يكتسبها الفرد من خلال الممارسة والخبرة ويتم تدعيمها وفقًا لمبدأ التعزيز والعقاب ومن خلال الممارسة والتدريب والتفاعل المستمر، فإن الأطفال يتعلمون اللغة السائدة. بحيث تصبح تدريجيًا شبيهة بلغة الكبار من حيث البناء والمعنى، وقد وضح «سكنر» العلاقة القائمة بين الفكر واللغة بطريقة سلوكية ظاهرية حيث قال «إن أبسط الحلول وأفضلها هو النظر إلى التفكير على أساس أنه سلوك بكل بساطة، سواء أكان لفظًا أم غير لفظي ضمانيًا أم ظاهريًا». أما النظرية التوليدية التحويلية لتشومسكي، فتُعدُّ بداية رفض النظرية السلوكية. يرى تشومسكي أن الطفل يكتسب لغة البيئة التي ينشأ فيها اعتمادًا على مقدرته الفطرية في اكتساب اللغة، تلك المقدرة التي يطلق عليها مصطلح الكفاءة اللغوية أو القدرة الإبداعية.

1. 2. مرحلة النمو العقلي والمعرفي / Mental and Cognitive Development

يعرّف جان بياجيه النموّ المعرفي بأنه تحسُّن ارتقائي منظم للأشكال المعرفية التي تنشأ من تاريخ خبرات الفرد، والسمات العامة لهذا النمو تتخذ صورة المتوالية الثابتة من المراحل، وهدفه تحقيق نوع من التوازن بين عمليتي التمثيل والمواءمة بحيث يصبح الطفل أقدر على تناول الأشياء البعيدة عنه في الزمان والمكان، وعلى استخدام الطرق غير المباشرة في حل المشكلات. ومن هنا يميز بياجيه بين مراحل عدة يمر بها النمو العقلي أو المعرفي للطفل وهذه المراحل تتميز بعدة خصائص كما أوضحها بياجيه ومن أهم خصائصها:

١. إن التغيرات التي تحدث في الأبنية العقلية ليست تغيرات كمية فحسب، وإنما هي في الأساس تغيرات كيفية؛ بمعنى أن هذه المراحل متداخلة.

2. هذه المراحل ثابتة، في نظام تتابع المراحل لدى كل طفل وفي كل ثقافة.

3. مراحل النمو المعرفي لدى الفرد متصلة ومتداخلة، بحيث لا نستطيع أن نضع حدًا فاصلاً يفصل بين كل مرحلة والسابقة عليها وتلك التي تتلوها، وبمعنى آخر تتصل هذه المراحل ببعضها وكأنها بناء متدرج يبدأ من القاعدة وينتهي بالقمة. وقسم بياجيه مراحل النمو المعرفي للطفل إلى أربع مراحل رئيسة هي:

- المرحلة الحركية (من الميلاد وحتى سنتين).

- مرحلة ما قبل العمليات (من 2 إلى 7 سنوات).

- مرحلة العمليات المادية (من 7 إلى 10 سنوات).

- مرحلة التفكير المجرد (من 11 عام حتى سن البلوغ).

وهذه المراحل ذات طابع احتمالي في معظم الأعمار فمن الممكن للطفل أن يحمل سمة السلوك أكثر من مرحلة واحدة بسبب تفاعل الوراثة مع البيئة، وتمثل كل مرحلة نظامًا من التفكير، حيث تختلف كل منها عن الأخرى في عمليات التفكير مقارنة بالسابقة لها. وكلها مراحل متتابعة وذات تسلسل ثابت مما يعني أن الطفل لا يمكن أن يقفز أو يغيب مرحلة، بل يجب أن يذهب من مرحلة لأخرى بشكل منتظم، ولا يمكن للطفل أن يمر بمرحلة دون أخرى لأنه يحتاج إلى وقت كافٍ لاستيعاب تلك التجربة والخبرة قبل أن يتمكن من المضي قدمًا. يدرك الطفل في هذه المرحلة موضوعات العالم الخارجي، من حيث اتصالها ببعضها ببعض، ويصطبغ إدراك طفل هذه المرحلة بالصبغة الكلية. بمعنى أنه يدرك الموضوعات ككل وليس كجزئيات، وبالإضافة لذلك، يتعلم الطفل الأمور التي لا تحتاج إلى مجهود عقلي عنيف، فهو يميل إلى حفظ الأغاني والأناشيد أو ما يمكن أن يستوعب استيعابًا آليًا فالطفل بطيء التعلم سريع النسيان، والطفل في سن السادسة والسابعة لا يمكنه أن يركز انتباهه على موضوع معين مدة طويلة، وخاصة إذا كان الموضوع حديثًا شفويًا. لذلك، يجب أن تراعى القلة والبساطة في الحقائق التي تلقى للطفل. لأن الطفل في مرحلة الطفولة الوسطى (6 - 9 سنوات)، لا يميل إلى ما هو شفوي لفظي، بل يميل إلى ما هو عمل يدوي.

لذا، فإن جوهر عملية التنشئة الاجتماعية، هو تشكيل السلوك الاجتماعي، وعن طريقها يتعلم الفرد ويكتسب قيمه ومعايره واتجاهاته التي تحدد سلوكه اجتماعيًا. بمعنى أنها تتحكم في عملية التوافق الاجتماعي وبناء حياة اجتماعية سوية. وتتلخص أهداف التنشئة الاجتماعية في مجموعة من الأهداف: الإنشائية، الوقائية، العلاجية. وغالبًا ما تكون التنشئة في البدايات إنشائية ثم وقائية ثم علاجية. عندما تلحظ بعض الانحرافات عند الطفل، لكن تجدر الإشارة إلى أن التنشئة الاجتماعية، وباعتبارها قائمة على التفاعل مع مكونات وصيغة البناء الاجتماعي، فهي تختلف باختلاف الزمان والمكان، والطبقة الاجتماعية والدين والجغرافيا وأنها عملية مستمرة لا انقطاع فيها، بالإضافة لأنها عملية إنسانية واجتماعية ووطنية وروحية، ومتشددة مع القيم الاجتماعية المطلقة، ومرنة مع القيم النسبية المتغيرة. وتمثل تلك المرحلة جانبًا أساسيًا في نمو الطفل، وتشكل ملاحظتها فيما يلي:

1. يكون النمو في المرحلة الابتدائية بطيئًا وثابتًا.
2. يعتمد الطفل على نفسه أكثر من ذي قبل (المرحلة ما قبل المدرسة) ويقل اعتماده على الوالدين.
3. يكون الطفل علاقات اجتماعية كثيرة، وتكون تجاربه أكثر باحتكاكه بأقرانه وأفراد مجتمعه الآخرين في المدرسة وخارجها من معلمين ومرشدين (يتوصل الطفل إلى الاستقلال الشخصي).
4. يكون بعض الأطفال اتكاليين، لأنهم يخافون الانفصال عن والديهم، ويكثر سؤالهم عن العطلة الصيفية متى هي؟ وهل من الضروري ذهابهم إلى المدرسة اليوم مثلاً.
5. يبذل الأطفال جهودهم في تلك المرحلة من أجل التكيف الاجتماعي، وتشتد اهتماماتهم بالتنافس مع أقرانهم فيحاولون تنمية إحساسهم بالكفاءة نتيجة المهارات المكتسبة عن طريق الأسرة أو المدرسة أو المحيط الاجتماعي الأكبر.
6. تنمية المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب والحديث.
7. تنمية الضمير الأخلاقي وتنمية معيار القيم.

قسّم جان بياجيه علاقات مراحل النمو الاجتماعي للأطفال إلى ثلاثة مستويات:

1. مرحلة الصرف الذاتي: يعمل الطفل في هذه المرحلة وفق رغبته الخاصة ودون نظر أو اعتبار لآراء المحيطين به (مرحلة الطفولة المنزلية).
2. مرحلة التصرف عن طريق الاتصالات مع المجموعة؛ يعمل الطفل في هذه المرحلة معهم ولهم؛ فيشارك فيما يوكل إليه من أعمال أو نشاط أو مشروعات (مرحلة المدرسة الابتدائية).
3. مرحلة الاحترام المتبادل بين وجهات نظر الآخرين بتقدير العمل الجمعي، واكتساب قيم الجماعة والولاء لها (مرحلة المدرسة الإعدادية والثانوية).

2. إدراك العالم الخارجي، وتأثيره على تنشئة الطفل.

2. 1. البرامج التلفزيونية ودورها في تنشئة الطفل:

تتميز برامج التلفزيون بتأثيرها الكبير في تشكيل الطفل وتكوين اتجاهاته وميوله ونظرته إلى الحياة، ولهذا تهتم معظم دول العالم المتقدمة ببرامج الأطفال، ومشاهدة التلفزيون أصبحت سلوكاً شائعاً ينعكس بآثاره على السلوك الاجتماعي المرغوب وغير المرغوب بالنسبة للطفل، وقد تنامي تأثير القنوات الفضائية اليوم على الأطفال بسبب الطبيعة البيولوجية والنفسية للطفل، وبسبب التنافس الشديد بينها على اجتذاب المشاهدين وخاصة الأطفال، وهم الفئة الأكثر مشاهدة للتلفزيون حتى أن الباحث الإيطالي داكاتالانو أطلق عليهم «عبيد التلفزيون»، وذلك بعد دراسة أظهرت أن عدداً كبيراً ممن تقل أعمارهم عن السادسة عشرة يقضون وقتاً طويلاً من يومهم أمام شاشات التلفزيون في إيطاليا وبريطانيا وفرنسا وبلدان أخرى من العالم. وقد أدت كثرة القنوات الفضائية إلى صعوبة اختيار المشاهدين لقناة تليي رغبات شريحة عريضة ومتفرقة وغير متجانسة من الجماهير، وهذا بدوره أدى إلى سعي بعض الفضائيات للتخصص، حيث نجد العديد من القنوات المتخصصة في الأخبار أو الاقتصاد أو الغناء أو الدراما أو الوثائقيات أو الأطفال، فقناة الجزيرة بدأت بتخصص الأخبار ومن ثم إلى تخصصات عدة.

يسهم التلفزيون في إشباع الحاجة إلى اللعب من خلال مشاركة الأطفال في المسابقات والألعاب بحيث يكون اللعب نشاطاً إيجابياً فعالاً، ينمي إمكانيات الأطفال وطاقاتهم ومن خلال حث الأطفال على مشاركة زملائهم اللعب في المدرسة والنادي، والحي مؤكداً على قيمة المنافسة الشريفة وقبول الآخر، مع التأكيد على حق الطفل في الاستقلال ومناقشة حاضره ومستقبله ورعاية من والديه. يمكن للتلفزيون أن يسهم في إكساب الأطفال الأدوار التربوية الإيجابية على المستوى الاجتماعي والأخلاقي والسلوكي عن طريق التقليد والمحاكاة لشخصيات الأبطال، إضافة إلى تقديم البهجة والسرور إلى الأطفال وملء أوقات فراغهم بما يعود عليهم بالنفع من خلال التسلية والترفيه الموجهين لخدمتهم، كما له القدرة على توجيه الأطفال نحو سلوكيات اجتماعية إيجابية، تتمثل في ترسيخ مفهوم العادات الإيجابية السليمة والأخلاق الحميدة التي يرغب فيها المجتمع. ويمكن لنا الفصل بين الخصائص الإيجابية والسلبية التي تقدمها قنوات الأطفال، وتؤثر بها على تكوين الطفل من جميع النواحي، حيث تتمثل الخصائص الإيجابية بالتالي:

1. تزيد مشاهدة قنوات الأطفال من ثقافة الأطفال نحو العالم والحياة المحيطة بهم.
2. تزيد قنوات الأطفال من الحصيلة اللغوية للطفل.
3. يُعد جلوس الأطفال أمام الشاشة من أكثر وسائل الحماية لهم من مخاطر الشارع ومن البيئات غير الآمنة التي تحيط بهم.
4. تُسهم كثرة متابعة الأطفال للقنوات الفضائية في تعليمهم دقة الوقت والمواعيد المحددة، نتيجة انتظار برامجهم الخاصة.
5. يعطي جلوس الأطفال أمام التلفزيون بكثرة بعض مهارات التفكير وبخاصة من خلال برامج المسابقات وغيرها.

أما من ناحية الخصائص السلبية التي تتركها متابعة الأطفال للقنوات الفضائية، فيمكن تحديدها من خلال ما يلي:

1. قتل الخيال العلمي من خلال متابعة أفلام الخيال.
2. تسبب قلة الحركة وكثرة الجلوس الكسل والخمول بسبب عدم انتظام الوجبات الغذائية.
3. تؤدي كثرة جلوس الطفل أمام شاشة التلفزيون والسهر لفترات طويلة ليلاً إلى ضعف النشاط المدرسي وكسل الطفل في اليوم التالي.

2. 2. لغة التلفزيون وتشكيل الحصيلة اللغوية للطفل

تعد اللغة أكثر من مجرد ميثاق رسمي، وأكثر من مجرد وسيلة للاتصال، وأكثر من مستودع من المعاني، إنها أداة قوية تستحضر المشاعر الاجتماعية والأخلاقية، والجماعية والهويات الشخصية المرتبطة بالمكان والأحوال والعادات والمعتقدات. كما تشكل نظاماً من العلامات يتخذها الفرد عادة وسيلة للتعبير عن أغراضه، ولتحقيق الاتصال بالآخرين، وذلك بواسطة الكلام، أو الكتابة. يمكن كذلك تعريف اللغة في مفهومها العام بأنها وسيلة الفرد لقضاء حاجاته، وتنفيذ مطالبه في المجتمع، وبها أيضاً يناقش شؤونونه ويستفسر، ويستوضح، وتنمو ثقافته، وتزداد خبراته نتيجة لتفاعله مع البيئة التي ينضوي تحتها، بواسطة اللغة يؤثر الفرد في الآخرين، ويستثير عواطفهم، كما يؤثر في عقولهم، أما فيما يتعلق بالمجتمع، فاللغة هي المستودع لثقافته، والرباط الذي يربط به أبنائه فيوحد كلمتهم، ويجمع بينهم فكرياً، وهي الجسر الذي تعبر عليه الأجيال من الماضي إلى الحاضر والمستقبل.

يُعد التلفزيون من بين وسائل الإعلام المختلفة، وسيطاً ثقافياً وهو بهذا المعنى أداة مهمة في تعزيز فرص النمو المعرفي للأطفال، الذين يتمتعون بقدرة كبيرة على التركيز والتخيل ويميلون إلى التجديد والابتكار، وبمتابعة عددٍ من برامج الأطفال، وبملاحظة عدد من الأطفال المتابعين لها باستمرار نجد أنه يظهر في لغة الطفل أثر واضح من خلال استماعه للمادة الإعلامية التي تقدمها القنوات الفضائية لما لها من قبول لديهم، ويمكن إجمال ظواهر التأثير فيما يلي:

1. زيادة الدخول اللغوي للطفل (الحصيلة اللغوية) من الكلمات العربية الفصيحة ذات المعنى المحسوس كمسميات الأشياء من خلال ربط الكلمة بالصورة فتمثل حلقة وصل بين خبرة الطفل والرموز اللغوية الدالة عليها، وزيادة الكلمات العربية الفصحى ذات المعنى المجرد من خلال ربطها بالأحداث فتثبت في قاموس الطفل اللغوي.
2. سلامة بناء الصيغ لدى الطفل نسبياً كصيغ التثنية والجمع السالم، ومحاطبة المذكر أو المؤنث في حال المقارنة بغيره من الأطفال.

3. تطور كفاءة الطفل اللغوية في بناء الجمل والتراكيب وتمييز بناء الاستفهام عن بناء النفي، وربط الكلمات بأوصافها مثل؛ شجرة عالية، والطفل المدلل، والرمية الملتهبة، وهكذا. ويرجع ذلك التأثير إلى التمثيل؛ فيسمع الطفل اللغة على ألسن شخصيات توافق هوى الطفل فتكون أدعى للقبول وتظهر الحركات وتعبيرات الوجه ترجمة لمفردات اللغة الحكاية؛ فالطفل يتأثر بسرد الحكايات وينفعل معها، بل يتقمص شخصياتها ويردد العبارات التي تجري على ألسنة الأبطال.

لم تعد خطورة التلفزيون تكمن في الاستماع أو السماع لما يقدمه من أغانٍ للطفولة، بل هي إبعاد الطفل عن اللغة الفصحى، واعتبار العامية هي لغة التواصل بين الآخرين فضلاً عن أن هذه الأغاني قد تؤثر في النمو المعرفي والسلوكي للأطفال، مما ينعكس سلباً على ثقافة المجتمع المحلية. وقد كشفت إحدى الدراسات حول العلاقة بين المشاهدة ولغة الكلام لدى أطفال ما قبل المدرسة عن علاقة عكسية بين مدة المشاهدة والأداء في اختبارات النمو اللغوي، فهناك فرق حاسم بين تجربة لغوية تُعرض على شاشة التلفزيون لا تتطلب مشاركة كما في كل البرامج، وتجربة لغوية تستوجب انخراط الأطفال فيها بنشاط كما يحدث في المواقف الأسرية والمدرسية والرقابية، فالتلفزيون يقوم بتعزيز الأداء العقلي غير اللفظي عند الأطفال الصغار، حيث يستقر لديهم نمط تفكير المعرفة غير اللفظية وهي معرفة سهلة المنال، فالمشاهد التلفزيونية تُحوّل الصغار إلى أدوات تتلقى الخبرات كما هي لاستعادتها وقت الحاجة كما هي أيضاً.

الفصل الثاني (نظرية التعلم الاجتماعي بالملاحظة / Social Learning Theory)

يستعرض هذا الفصل من الكتاب مدخلاً نظرياً للباحثين في مجال الإعلام حول مدخل الاستخدامات والتأثيرات، الذي يفسر العلاقة بين استخدام وسائل الإعلام، وكيفية حدوث التأثير على المتلقي / الطفل، وكذلك نظرية التعلم الاجتماعي بالملاحظة التي تفسر أسباب تقليد الطفل لكل ما يراه، حتى اللغة واللهجات التي يتعرض لها للمرة الأولى عبر التلفزيون ووسائل الإعلام عامة. لهذا، تناولت الباحثة في هذا الفصل العديد من القضايا المرتبطة بالتعلم الاجتماعي. جاءت كالتالي:

1. معنى التعلم الاجتماعي (ص: 121).
2. طبيعة التعلم الاجتماعي (ص: 121).
3. نشأة نظرية التعلم الاجتماعي بالملاحظة والغرض منها (ص: 122).
4. مدخل الاستخدامات والتأثيرات (ص: 161).

أكدت الباحثة بسمة إمام في مقدمة هذا الفصل على أن نظرية بشكل عام عبارة عن مجموعة من القواعد والمفاهيم التجريدية التي يتم تطبيقها على جزئية من العالم الحقيقي، وهي وسيلة تجريدية لربط بعض الأحداث في العالم لتلخيص واستخلاص جوهر الأمور، ويجب عند اختيار النظرية لتطبيقها على دراسة ظاهرة ما، أن تتناسب مع موضوع الدراسة، حتى تتم الاستفادة منها. وبعد أن تناولت معنى التعلم، وطبيعته بشكل مختصر (صفحة واحدة)، انتقلت لتفصيل القول في نظرية التعلم الاجتماعي بالملاحظة. حيث أشارت إلى أن نظرية التعلم الاجتماعي، تمثل نظرية عامة للسلوك البشري، وتقدم تفسيراً عاماً لكيفية اكتساب الأشخاص أنماطاً جديدة من السلوك. وتسمى «اجتماعية» نظراً لأنها تحاول أن تفسر كيف يلاحظ الفرد سلوك الآخرين، وكيف يبنون نماذج للسلوك باعتبارها طرقاً شخصية للاستجابة للمواقف الحياتية المختلفة التي يقابلونها كل يوم، واهتم كل من جوليان روتر / **Julian Rotter**، وألبرت باندورا / **Albert Bandura** بالتعلم الاجتماعي، حيث قدما نظريتين أساسيتين وركزا على أهمية الظروف

الاجتماعية في التعلم وعلى دور التعليمات العقلية والذهنية في اكتساب سلوك جديد، ولقد ركز جوليان روتر على أهمية استعداد الشخص للقيام بالسلوك ويتضمن ذلك كلاً من المشاعر والعمليات العقلية معاً. وجاءت نظرية التعلم الاجتماعي لتضيف بُعداً جديداً لكيفية التعلم، من خلال ملاحظة الآخرين وتقليدهم. لذلك، يُطلق على هذه النظرية التعلم بالملاحظة، وتتلخص فكرة التعلم بالملاحظة بأن البيئة الخارجية تقدّم للفرد نماذج كثيرة من السلوك التي يقوم الفرد بتمثيل سلوكها. فنلاحظ مثلاً أن الطفل الصغير يحاول دائماً تقليد سلوك الكبار. لهذا، قدم ألبرت باندورا نظرية التعلم الاجتماعي باعتبارها جزءاً من نظريات التعلم من خلال الملاحظة والنمذجة، وهي إحدى النظريات التي تشرح وتصف كيف يتعلم الإنسان من وسائل الإعلام. مما جعل هذه النظرية إطاراً نظرياً للعديد من بحوث تأثيرات وسائل الإعلام. ووضع ألبرت باندورا هذه النظرية للكشف عن الكيفية التي يتصرف بها الناس (خاصة الأطفال) عقب مشاهدة التلفزيون عن طريق النمذجة مؤكداً على أهمية عنصرَي الثواب والعقاب. وبعد تناول نظرية التعلم بالملاحظة، انتقلت الباحثة بسمة إمام، لتناول مجموعة من المفاهيم المرتبطة بهذه النظرية:

1. التعلم بالملاحظة أو النمذجة / **Modeling**.
2. التعلم الاجتماعي / **Social Learning**.
3. العمليات المعرفية / **Cognitive Processes**.
4. وعي النطق / **Phonological Awareness**.
5. التمييز السمعي / **Auditory Discrimination**.
6. الذاكرة السمعية / **Auditory Memory**.
7. التسلسل السمعي / **Auditory Sequencing**.

خلصت الباحثة بعد تناول نظرية التعلم بالملاحظة ومختلف المفاهيم المرتبطة بها، إلى أنه بمقتضى هذه النظرية، فإنه بعد انتباه الطفل للمحتوى الذي يُعرض على قنوات الأطفال التلفزيونية العربية المتخصصة والتعرض لها بشكل دائم ومنتظم، يقوم بتخزين الألفاظ التي يكتسبها من المواد المعروضة في شكل رموز لفظية وذلك نظراً لأن تكرار عرض المادة يساعد الطفل على حفظ النص، وطالما تم تخزين هذه المفردات والجمل تحدث عملية الاسترجاع لاستخدام هذه الألفاظ في الحياة اليومية للطفل (في المدرسة أو المنزل أو الشارع) وهذه الاستعادة للألفاظ والكلمات تؤثر بالضرورة على المهارات الخاصة باكتساب الطفل للغة، ومما سبق يتبين أن نظرية التعلم بالملاحظة تمثل مجالاً بحثياً مهماً لدراسة العلاقة بين مشاهدي القنوات الفضائية العربية المتخصصة في برامج الأطفال ونمو الحصيلة اللغوية من (العربية الفصحى) أو المفردات اللغوية الأخرى خلال المرحلة العمرية (من 6 إلى 8 سنوات).

تعقيب وملاحظات:

تناول هذا الكتاب جانباً مهماً للغاية. تجلّى في التأثير اللغوي والسلوكي والتنموي للغة التلفزيون في الطفل في الوطن العربي، ومهاراته في اكتساب لهجات مختلفة من أقطار لا تتحدث لغة مجتمعه التي يتحدث بها. وكيفية تأثيرها على سلوكياته ومراحل نموه المختلفة. لكن على الرغم من أهمية هذا الكتاب ومختلف القضايا التي تناولها، فقد سجّلنا مجموعة من الملاحظات المتعلقة بالدرجة الأولى بتنظيم المادة المعرفية بين الفصل الأول والفصل الثاني من الكتاب، حددناها كالتالي:

1. على الرغم أن عنوان الكتاب «لغة التلفزيون، آثارها على الطفل» يؤشر إلى أن الدراسة ستركز على الجانب اللغوي على جميع مستوياته، فإنها تنزاح بين الفينة والأخرى إلى قضايا بعيدة نسبياً عن صلب الدراسة. خاصة في الفصل الأول من الكتاب.
 2. جانب الجانب التطبيقي للكتاب جزئياً، بالمقارنة مع الجانب التطبيقي الذي تناول بعض الإشارات لتأثير لغة التلفزيون على الأطفال بمصر.
 3. غياب تصور منهجي (على المستوى الإحصائي) عند تناول تأثير لغة التلفزيون على الحصيلة اللغوية للطفل المصري خاصة والعربي بشكل عام.
- على الرغم من هذه الملاحظات، فإن ما قدّمته الباحثة بسمة إمام يعدُّ من الدراسات المتميزة، خاصة فيما يرتبط بالجانب النظري للكتاب.

المقالات

التفوق الدراسي وبعض المتغيرات المرتبطة به في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة

د. يوسف محمد يوسف عيد

أستاذ الإرشاد النفسي والتربية الخاصة المشارك

قسم التربية الخاصة - كلية التربية - جامعة الملك خالد - المملكة العربية السعودية

المقدمة:

حديثاً ومع دراسة تفوق الطلاب من جوانبه المختلفة ظهرَ جلياً أن الذكاء بمفهومه القديم لا يقدم تفسيرات واضحة وكافية لتفوق عدد من الطلاب وإخفاق البعض. وهنا يأتي دور نظرية الذكاءات المتعددة التي تؤكد على تنوع مجالات الذكاء التي تشكل مجموعة من القدرات المستقلة تعمل مع بعضها في تناسق وتناغم، وأيضاً القدرة على تصنيف الطلاب تبعاً لأحد هذه الذكاءات التي تظهر التفوق في مجال معين بشكل ملحوظ يرتفع عن متوسط المجموعة التي ينتمي إليها.

وموضوع الذكاءات المتعددة من الموضوعات ذات الاهتمام الواسع بين النظم التعليمية الحديثة. ولقد قام (Zhou and Hedges, 2020) بالبحث عن مدى تضمين المعلمين بالصين للاستراتيجيات التعليمية المنبثقة من نظرية الذكاءات المتعددة في عمليات التدريس مع فئات مختلفة من المتعلمين، ولقد أظهرت النتائج أنه بالفعل يحاول المعلمون دمج كثير من الاستراتيجيات المرتبطة بنظرية الذكاءات المتعددة في التدريس، ولكن قد يواجه بعض المعلمين عدداً من العقبات التي تمنعهم من تطبيق هذه الاستراتيجيات ومنها معتقداتهم وممارساتهم القائمة على القيم الصينية القديمة وطرائق التدريس التقليدية. ومن التوصيات التي أوصى بها الباحثون أنه إذا كان هدف المؤسسات الحكومية التعليمية الإصلاح التعليمي من أجل تسهيل تزويد المعلم بالكفايات التدريسية الحديثة، فيجب أن يتم تدريب المعلمين على النظريات أو المناهج التعليمية الجديدة وحث المعلمين على تضمينها في الممارسات التعليمية مع مختلف فئات المتعلمين. وأظهرت نتائج دراسة (Odeh, 2021) أن انتشار الذكاءات المتعددة يترتب من الأكثر انتشار إلى الأقل لدى الطلاب من عينة الدراسة كالتالي (الذكاء الشخصي، الذكاء الجسمي، الذكاء الاجتماعي، الذكاء المكاني، الذكاء المنطقي، الذكاء الموسيقي، الذكاء الطبيعي، الذكاء اللغوي).

أولاً: التفوق الدراسي:

هناك العديد من العوامل التي تؤثر في التفوق منها العوامل الشخصية، والاجتماعية، والثقافية، والأكاديمية.

والتفوق الدراسي عبارة عن إنجاز شخصي ينتج عن دافع حقيقي لتحمل مسؤولية الانتظام والالتزام أثناء عمليتي التعليم والتعلم ومن خلال هذا الإنجاز يحاول الطالب تحقيق ذاته والسعي نحو أهدافه الشخصية مما يشعره بتأكيد الذات وزيادة تقدير الذات الواقعي والتطلع لمستقبل أفضل.

ويعرّف جروان (2002) التفوق بأنه قدرة أو مهارة ومعرفة متطورة في ميدان واحد أو أكثر من ميادين النشاط الإنساني الأكاديمية والتقنية والإبداعية والفنية والعلاقات الاجتماعية، والتفوق مرادف للتميز والخبرة، وهو مرتبط بقلّة قليلة من الأفراد. ويعرّف عجيلات (2017) المتفوقين دراسياً بأنهم «الذين يتميزون عن أقرانهم بمستوى أداء مرتفع في مجال من مجالات التحصيل الأكاديمي التي تقدّرهما الجماعة».

خصائص المتفوقين دراسياً:

تتمثل خصائص المتفوقين دراسياً في التفوق في جميع المجالات الدراسية مع ارتفاع واضح في معدل الذكاء واتجاه كبير نحو تحمّل المسؤولية والاستقلالية في إنجاز المهام التعليمية فهم لديهم قدرات معرفية مرتفعة في الفهم والاستقبال والإدراك والتذكر والتحليل والتركيب ومهارات ما وراء المعرفة، وأيضاً مهارات واستراتيجيات أكاديمية مميزة في القراءة والكتابة والاستماع والشرح والتعبير والطلاقة اللغوية وحل المشكلات والألغاز الحسابية المعقدة، وقد يختص بعض المتفوقين بعدد من القدرات الإبداعية في مجالات محددة، ويختصون بحالة صحية سليمة خالية من الأمراض التي تؤثر على التفوق الدراسي، ولديهم قدرة على حل المشكلات بطرائق مبتكرة، ويتميزون بعدد من المهارات الاجتماعية التي تسهل من النجاح في التفاعلات الاجتماعية المختلفة بما يمنحهم ثقة بالنفس وتقدير ذات واقعي وجاذبية اجتماعية. ولكن قد يعاني بعض المتفوقين دراسياً من الحساسية الزائدة والنزعة إلى الكمال.

ويوضح ابن الزين (2004) أن المتفوق دراسياً يختص بعشر خصائص نوضحها فيما يلي:

1. يتعلم بسرعة وسهولة وفعالية.
2. يقظ جداً وحاضر البديهة.
3. يتطلع دائماً إلى التقدم والنماء.
4. طموح جداً ومحِبُّ للاطلاع.
5. يتميز بقوة التركيز وحِدَّة الانتباه.
6. يثير الكثير من الأسئلة الاستطلاعية المثيرة.
7. مثابر ويتمتع بمستوى عالٍ من النشاط والطاقة.
8. يسترجع المعلومات التي يسمعها ويقرأها، ويستخدمها بفعالية.
9. يحصل على معدلات عالية في معظم المقررات الدراسية.

10 . يتميز بصورة كبيرة في بعض المقررات التي تلائم ميوله.

وأوضح محمد (2006) أن هناك عدداً من الخصائص السلوكية التي يختص بها الطلاب المصريون والسعوديون المتفوقون دراسياً كما يدركونها هي: المثابرة والقيادة وحب الاستطلاع والخصائص الانفعالية والاستقلالية والابتكارية، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة بين الخصائص السلوكية والقدرة على حل المشكلات.

وقد يعاني بعض المتفوقين دراسياً من متلازمة المحتال (Imposter Syndrome) وهي عبارة عن مشكلة نفسية تُشعر المتفوق دراسياً بمجموعة من الشكوك حول قدراته وكفاءته الشخصية في أنه غير قادر على إنجاز المهام بصورة ناجحة. ويظهر ذلك من خلال اعتقاد داخلي أن هذا الفرد الذي يعاني من هذا الاضطراب إذا قام بإنجاز هذه المهام أو تقديم عدد من الخدمات فهو يحتال على الآخرين ظناً منه أنه لا يمتلك القدرات والإمكانات والكفاءات والكفايات الضرورية لهذا العمل، وكل هذه الأفكار والمشاعر تدخل في الجانب اللاعقلاني فهذه المشكلة تختص بمجموعة من مشاعر الإحجام غير المبرر التي تعوق الفرد عن الاستفادة من قدراته ويحرم من حوله والمجتمع من الاستفادة من هذه القدرات غير المستغلة.

ثانياً: نظرية الذكاءات المتعددة:

أكدت الألفي (2014) أن نظرية (Gardner) ركزت على جوانب القوة والضعف عند المتعلم. ويشير (Sulaiman et al, 2013) إلى أن نظرية (Gardner) للذكاءات المتعددة تهتم بأساليب التعلم القائم على النماذج الحسية للتعلم والتعليم. وتساعد المعلمين على تحديد استراتيجياتهم التعليمية للتدريس الفعال. كما تهدف إلى الكشف عن الفروق بين الجنسين في الذكاء وأسلوب التعلم لتسهيل التدريس الفعال. وذكر أبو حجلة (2012) أن الذكاء ليس موحداً أو عاماً، إنما يتألف من ذكاءات متعددة؛ فهي قدرات معرفية يمكن أن يمتلكها الإنسان، أو يمتلك بعضها منها. وأن كل واحد من هذه الذكاءات منفصل عن الذكاءات الأخرى. ويتميز كل نوع بنشاط عقلي وقدرة ذهنية تؤدي وظائف محددة، ومن ثم فإن تنمية أي منها، أو تنميتها جميعاً يؤدي بالمحصلة إلى تسهيل تنمية قدرات الطلبة على التفكير، والقدرة على حل المشكلات، والقدرة على إنتاج أو إبداع شيء ما. ويذكر نوفل (2010) أن الأفكار الرئيسة في نظرية الذكاءات المتعددة تتضح في وجود جميع الذكاءات المتعددة لدى كل فرد، ويمكن تنمية كل ذكاء لإيصاله إلى المستوى المناسب من الكفاءة، وتعمل أنواع الذكاء معاً بطرائق معقدة، ويمكن أن يكون الطالب ذكياً في كل فئة من فئات الذكاء الواحد. ويؤكد (Gardner, 2006) في نظريته أن الذكاء المتعدد يتضح في توسيع مجال الإمكانات الإنسانية بحيث تتعدى تقدير معدل الذكاء وأقترح بدلاً من ذلك أن يوضع في الاعتبار أن الذكاء إمكانية تتعلق بالقدرة على حل المشكلات وتشكيل النواتج في سياق خصب وموضوعي. وتتمثل الذكاءات المتعددة في ثمانية أنماط وهي الذكاء اللغوي والذكاء المنطقي والذكاء البصري والذكاء الحركي والذكاء الموسيقي والذكاء الاجتماعي والذكاء الشخصي والذكاء الطبيعي.

ويذكر حسين (2008) ونوفل (2010)، أن الاهتمام في نظرية الذكاءات المتعددة ليس بدرجة ما يمتلكه الأفراد من ذكاء، وإنما بنوعية الذكاءات لديهم. وتحدد نظرية الذكاءات المتعددة عدداً من المعايير هي:

1. لكل ذكاء جذور عميقة في تطور الفرد.
2. وجود نمط نمائي لكل نوع من أنواع الذكاءات.
3. بالمهام التجريبية يمكن مشاهدة ذكاءات تعمل منعزلة.
4. وجود الأفراد الاستثنائيين، وهذا يدل على تفوق ذكاء على آخر.
5. إمكانية عزل الذكاء نتيجة التلف في الدماغ الذي ينشط فيه ذكاء معين، إذ يتأثر ذلك الذكاء، ولا تتأثر الذكاءات الأخرى.

وهناك عدد من الدراسات أظهرت نتائجها أنه يمكن التنبؤ بالتفوق الدراسي من خلال أحد أنماط الذكاء المتعدد. ولقد أوضحت نتائج دراسة (Mujiono et al., 2019) ودراسة جعفر (2018) أن الذكاء اللغوي وهو أحد أنماط الذكاء المتعدد وقد يمكن التنبؤ من خلاله بالتفوق الدراسي. ويُعرّف (Yogatama et al., 2019) الذكاء اللغويّ العام بأنه «القدرة على إعادة استخدام المعرفة المكتسبة سابقاً حول قاموس اللغة، وبناء الجملة، والدلالات، والأعراف البراغمية للتكيف مع المهام الجديدة بشكل أسرع». وهذه الخصائص تشير إلى الطالب المتفوق دراسياً من حيث قدرته على استخدام المعرفة المكتسبة سابقاً والقدرة على حل المشكلات بشكل أسرع وبصورة أكثر دقة. وهدفت دراسة (Rahimi et al, 2011) إلى الكشف عن تأثير الذكاء اللغوي والانفعالي في القدرة على الفهم القرائي للمتعلمين. وكشفت النتائج أن الطلاب ذوي الذكاء اللغوي المرتفع أظهروا قدرة عالية في الفهم القرائي بعكس الطلاب منخفضي مستوى الذكاء اللغوي. كما أشارت النتائج إلى أن الذكاء اللغوي يعد مؤشراً قوياً نسبياً على الأداء القرائي.

ولتوضيح الفروق بين الذكور والإناث أظهرت نتائج دراسة (Hernández, 2019) أن الذكور يتفوقون على الإناث في الذكاء المنطقي الرياضي، ولكن الإناث يفوقون على الذكور في الذكاء الموسيقي. وتساوى الذكور والإناث في باقي أنماط الذكاء. وحققت الإناث بشكل عام متوسط درجات أفضل في جميع المواد مقارنة بنظرائهن من الذكور. وباستثناء الذكاء الطبيعي، يُظهر الذكور تطوراً أكبر في بقية الذكاءات، على عكس الفتيات فقد حصلن على درجات أعلى في الذكاء الطبيعي.

ثالثاً: المتغيرات المرتبطة بالتفوق الدراسي والذكاء المتعدد:

هناك كثير من الدراسات الحديثة التي أظهرت نتائجها وجود علاقات ارتباطية موجبة بين بعض المتغيرات النفسية ذات الطابع الإيجابي والتفوق الدراسي وزيادة مستوى أنماط الذكاء المتعدد ومن هذه المتغيرات:

1 - الدافعية للإنجاز:

يُعرّف عيد (2012) الدافعية للإنجاز بأنها عبارة عن «مجموعة البواعث الداخلية والخارجية التي توجه وتحرك الفرد بالاتجاه الإيجابي الذي يحقق له طموحاته وتطلعاته وخطته المستقبلية بما يُحسّن من معتقدات الفرد عن نفسه».

ويعتقد (Adler) أن الحافز للتفوق من أقوى موجهات السلوك الاجتماعي، وأن ممارسة هذا الحافز أمر أساسي للنمو الفردي حيث إن الفرد يسعى للحصول على تقدير الآخرين وقبولهم من خلال إنجازاته، وعندما يتحقق ذلك اجتماعياً يكون الفرد مفيداً (بوجلal، 2009). وتؤكد دراسة (Zhu & Leung, 2011) على أن زيادة الدافعية للإنجاز للطلاب تعدّ من المؤشرات على زيادة التحصيل الأكاديمي مما يؤكد على ضرورة الحرص على تشجيع الطلاب وزيادة دافعتهم للتعلم وتقديم البرامج الإرشادية التي تتعامل مع الطلاب من ذوي المستويات المنخفضة للدافعية للإنجاز.

وهذا يؤكد على أهم الخصائص التي يختص بها المتفوقون دراسياً وهو وجود الدافع للدراسة والإنجاز ولقد أشارت كثير من الدراسات كدراسة الدعيكي والمنقوش (2016) ودراسة عيد (2018) إلى وجود فروق دالة إحصائية بين المتفوقين دراسياً وغير المتفوقين دراسياً في الدافعية للإنجاز لصالح المتفوقين دراسياً وأشارت دراسة اليوسف (2018) إلى وجود مستوى مرتفع من الدافعية للإنجاز لدى طلاب الدراسات العليا. وبالنسبة للعلاقة بين الدافعية للإنجاز والذكاءات المتعددة أشارت دراسة مهداوي (2020) إلى وجود ارتباط دال إحصائياً بين أنواع الذكاءات المتعددة ودافعية الإنجاز الدراسي باستثناء الذكاء الموسيقي.

2 - القابلية للتعلم الذاتي:

يمكن تعريف القابلية للتعلم الذاتي بأنها استثارة داخلية نتيجة شعور الفرد بالمسؤولية الذاتية تجاه عملية التعلم فهي رغبة شخصية وحالة إشباع تساعد الفرد على إنجاز عمليات التعلم بمفرده وبمساعدة المصادر العلمية المختلفة للحصول على المعلومات مع قدرته على تنظيم الذات وحل المشكلات وشعوره بالاستقلالية وتحقيق الذات.

ولقد أظهرت نتائج دراسة (Al-AIwan, 2008) وجود فروق بين ذوي التحصيل الأكاديمي المرتفع وذوي التحصيل الأكاديمي المنخفض في أبعاد التعلم الذاتي لصالح ذوي التحصيل الأكاديمي المرتفع. وأشارت نتائج دراسة عيد (2018) إلى وجود فروق بين المتفوقين دراسياً وغير المتفوقين دراسياً في القابلية للتعلم الذاتي لصالح المتفوقين دراسياً. وأيضاً أكدت نتائج دراسة (Onah et al., 2020) على العلاقة بين الدافعية للإنجاز ومهارات التعلم الذاتي. وأشارت النتائج إلى أن الدافعية للإنجاز أحد مؤشرات التفوق الدراسي من خلال ظهور مستويات مرتفعة في أبعاد الدافعية للإنجاز لدى المتعلمين عندما استخدموا مهارات التعلم الذاتي.

3 - الثقة بالنفس:

تُعرّف المسلاقي (2018) الثقة بالنفس بأنها «إحدى سمات الشخصية، وهي تعبر عن شعور الفرد بالأمن، والكفاءة، والطمأنينة، والاعتداد بالذات، والثقة بالنفس وهي استجابة الفرد للبيئة التي يعيش فيها من خلال تنظيم خبراته لتحقيق أهدافه المرجوة وتحقيق التكيف النفسي والاجتماعي».

ويوضح زهران (2003) أن النظرية المعرفية تفسر الثقة بالنفس من خلال اهتمام الفرد بذاته وتحقيقه لرجائه السوية، ورجبة الفرد في الحصول على الاهتمام الاجتماعي من الآخرين، وتقبل الفرد للإحباط وإمكانية التعامل معه بواقعية وقدرة الفرد على توجيه ذاته، والاعتماد على نفسه، وقدرة الفرد على الشعور بالسعادة، والقدرة على التفكير العلمي. وكل هذه التفسيرات تؤكد على الارتباط بين التفوق الدراسي والثقة بالنفس حيث يتضح أن المتعلم الذي يبحث عن التفوق الدراسي يمتلك كل هذه السمات الشخصية التي تدل على الثقة بالنفس مما يسهل من عمليات التعليم والتعلم.

واستهدفت دراسة (Chang & Cheng, 2008) التعرف على العلاقة بين التحصيل الدراسي في المواد العلمية، والثقة بالنفس، وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة موجبة بين التحصيل الدراسي ومستوى الثقة بالنفس. وأظهرت نتائج دراسة داود (2012) وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الثقة بالنفس والتوافق الدراسي لدى الطلاب المتفوقين دراسياً، ووجود دلالة إحصائية بين الثقة بالنفس والتوافق الدراسي لدى الطلاب المتأخرين دراسياً، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الثقة بالنفس بين الطلاب المتفوقين والمتأخرين دراسياً. وتوصلت دراسة سراية (2013) إلى ارتفاع مستوى الثقة بالنفس لدى أفراد عينة الدراسة، ووجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الثقة بالنفس والدافعية للإنجاز، ووجود دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الثقة بالنفس لصالح الذكور. وأوضحت نتائج دراسة (Lestarinigrum, 2018) وجود علاقة ارتباطية دالة موجبة بين الثقة بالنفس وارتفاع معدل الذكاء المنطقي الرياضي كأحد أنماط الذكاءات المتعددة لدى صغار المتعلمين.

4 - مستوى الطموح:

تُعرف أباطة (2004) مستوى الطموح على أنه «الأهداف التي يضعها الفرد لذاته في مجالات تعليمية، أو مهنية، أو أسرية، أو اقتصادية، ويحاول تحقيقها ويتسم بالعديد من المؤثرات الخاصة بشخصية الفرد أو القوى البيئية المحيطة به، وإذا تناسب مستوى الطموح مع إمكانيات الفرد وقدراته الحالية والمتوقعة كانت شخصيته سوية، وإذا لم يتناسب معها ظهرت التفكيرية والاضطراب».

ومن سمات الفرد الطموح أنه لا يعتمد على الحظ، ولا يترك أموره للصدفة والظروف، هو شخص لا يجزع إن لم تظهر نتائج جهوده سريعاً، ويتحمل في سبيل الوصول إلى هدفه، ولا يئنه الفشل عن معاودة جهوده، ويؤمن بأن الجهد والمثابرة كفيلان بالتغلب على الصعاب، وهو مقتنع بأن بذل مزيد من الجهد عامل أساسي في النجاح، ويعمل على تطوير قدراته في المجال المهني، ولا يخشى المنافسة، بل يعدها عاملاً مساعداً لتطوير نفسه، يتعلم من خبراته في النجاح والفشل، ولا يخشى الفشل، بل يكون دافعاً له لتحقيق النجاح ويميل للاعتماد على نفسه، وينبغي أن يؤمن بأن المثابرة تساعد في التغلب على أي صعوبات تواجهه، وأن يتمتع بنظرة متفائلة إلى الحياة ويميل للكفاح وتحديد الأهداف، وقادر على تحمل المسؤولية (كحيلة وآخرون، 2014).

وأظهرت دراسة سالم وآخرون (2012) وجود علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائياً بين دافعية الإنجاز ومستوى الطموح، إذ أظهرت انخفاض مستوى الطموح لدى الطلبة، وعلى هذا أوصى الباحثون بدراسة أسباب تدني الرغبة

في النجاح لدى الذكور مقارنة بالإناث في الجامعات السودانية. وهدفت دراسة باحمد (2015) إلى الكشف عن العلاقة بين مستوى الطموح والتحصيل الدراسي وأظهرت النتائج أن عينة الدراسة حصلوا على مستوى طموح مرتفع بنسبة (78%)، ووجود علاقات بين مستوى الطموح والثقة بالنفس والتفوق الدراسي. وتوصلت دراسة (Kumari, 2015) إلى أن مستوى طموح الطلبة يعتمد على دور الأسرة وأولياء الأمور في تثقيف أبنائهم، وأظهرت النتائج ووجود مستوى طموح متوسط لدى الطلبة من عينة الدراسة. وأوضحت دراسة مهداوي (2020) وجود علاقة ارتباطية دالة بين الذكاءات المتعددة ومستوى الطموح.

خلاصة البحث:

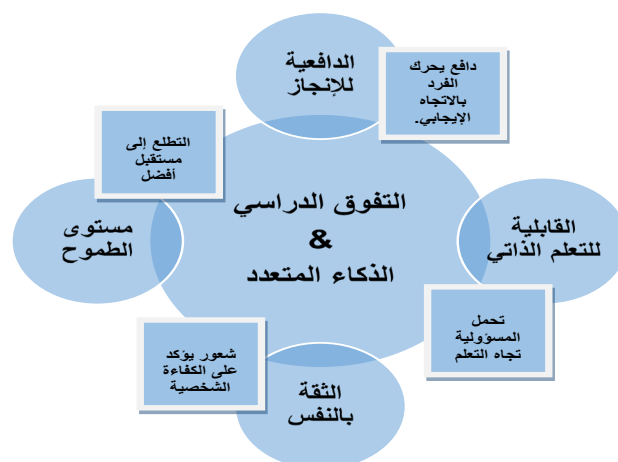
من خلال العرض السابق للأدبيات والدراسات السابقة التي اهتمت بالتفوق الدراسي والذكاءات المتعددة يتضح أن التفوق الدراسي أحد المتغيرات التي تمثل أهمية كبرى لكل النظم التعليمية المدرسية والجامعية، وأيضاً هناك اهتمام خاص من أولياء أمور المتعلمين بالتفوق الدراسي. وحتى نمي رغبة الطلبة في التفوق الدراسي يجب تطوير المناهج والخطط الدراسية بحيث تسمح للمعلمين بتدريب المتعلمين على اليقظة والتركيز والانتباه وتحمل المسؤولية والاستقلالية والثابرة والضبط الذاتي وتنمية التفاعل داخل القاعات التدريسية والسماح لمجموع المتعلمين بالمناقشة والحوار ومنحهم فرصة السؤال غير المشروط واكتساب مهارات التعلم الذاتي والتعليم التعاوني والتعلم بطريقة الفصل المقلوب وأيضاً التعلم من خلال المشاريع.

وبالنسبة للمتغيرات المرتبطة بالتفوق الدراسي فلقد اتضح أن الدافعية للإنجاز بمكوناتها المختلفة تسهم بقدر كبير من الدوافع والمحفزات الداخلية والخارجية التي تدعم المتعلم أثناء عملية التعلم لكي يحقق مستويات تعليمية تساعده على التفوق الدراسي. والقابلية للتعلم الذاتي من المتغيرات التي يختص بها المتفوقون بمستوى مرتفع عن غير المتفوقين دراسياً من حيث تحمّل المسؤولية تجاه عملية التعلم مع الاعتماد على المصادر العلمية التقليدية والتكنولوجية الحديثة من أجل الحصول على المعلومات التي تؤهلهم لهذا التفوق الأكاديمي ويصاحب ذلك شعور المتفوق بدرجة عالية من الاستقلالية وعدم الاتكال والاعتمادية على الآخرين.

والثقة بالنفس من المتغيرات النفسية التي تزود الفرد بشعور يؤكد قدرة الفرد على إنجاز المهام بكفاءة عالية وعدم الخوف من الفشل قبل المحاولة التي تُثبت للفرد أنه يمتلك الكفايات الأساسية للنجاح في المهمة التعليمية المطلوبة منه، وهذه الاعتقادات بالكفاءة الذاتية من الأسس الجوهرية في المكونات الداخلية للتفوق الدراسي. ويمثل مستوى الطموح أحد المتغيرات التي يحتاج إليها كل متفوق. فالتفوق عبارة عن رغبة وطموح داخلي لتحقيق ما هو أفضل في الحياة المستقبلية.

ويوضح الشكل (1) هذه المتغيرات بصورة توضيحية مبسطة لما يسهم به كل متغير في العمليات التفاعلية بين التفوق الدراسي والذكاءات المتعددة.

شكل (1) يوضح بعض المتغيرات التي تسهم في زيادة التفوق الدراسي والتنبؤ بالذكاء المتعدد (إعداد الباحث).



ومن وجهة نظر الباحث يجب أن تُدمج المدارس والجامعات بين تصنيف المتعلمين طبقاً للمعدل الدراسي التراكمي وتصنيفهم بمعايير حديثة تحدد التفوق الدراسي من خلال نظرية الذكاءات المتعددة. فيجب أن يكون هناك تصنيف خاص بالمتعلمين الذين يتفوقون في جميع الذكاءات ككل متكامل وتكييف أساليب التقييم الخاصة بالمقررات والبرامج الدراسية لتمكن من قياس المكونات الخاصة بالذكاءات المتعددة داخل محتوى هذه المقررات والبرامج الدراسية. وأيضاً تقسيم وتصنيف المتعلمين طبقاً لكل ذكاء يتفوق فيه من هذه الذكاءات المتعددة فيكون هناك قوائم خاصة بالمتعلمين المتفوقين في الذكاء الشخصي والذكاء اللغوي والذكاء المنطقي وهكذا، وربما يكون هناك بعض المتعلمين على قائمة أحد الذكاءات وهم غير موجودين ضمن قائمة المتفوقين في الذكاءات ككل، وبهذا يتوفر لدى المؤسسة التعليمية كم كبير من المعلومات عن الطلبة داخل هذه المؤسسة بما يعطي صورة متكاملة وواضحة عن كيفية التعامل مع هؤلاء الطلبة والبحث عن العوامل التي تساعد على تنميتهم والبرامج التي تسهم في حل مشكلاتهم والوصول بالمتفوقين في الذكاءات ككل إلى مستويات أعلى من التفوق. ومساعدة المتفوق في أحد الذكاءات على النبوغ والإبداع في هذا الذكاء والذي يشعر المتعلم بقيمته الحقيقية وكفاءته الشخصية وأنه قادر على الإنجاز والتفوق في أحد المجالات.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- أبازة، آمال (2004). مقياس مستوى الطموح لدى المراهقين والشباب. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- أبو حجلة، هجانة (2012). تدريس العلوم باستخدام استراتيجيات الذكاء البصري - المكاني وأثره في تنمية الذكاءات المتعددة الأخرى والتحصيل والتفكير الناقد لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في الأردن. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة العلوم الإسلامية العالمية.
- الألفي، أمينة (2014). مناهج رياض الأطفال. المملكة العربية السعودية، مكتبة الرشد.
- باحمد، جويده (2015). علاقة مستوى الطموح بالتحصيل الدراسي لدى التلاميذ المتدربين بمركز التعليم والتكوين عن بُعد. رسالة ماجستير في العلوم التربوية غير منشورة، جامعة مولود معمري تيزي وزو: ولاية تيزي وزو، الجزائر.
- بن الزين، نبيلة (2005). مركز الضبط لدى الطلبة المتفوقين والمتأخرين دراسياً. رسالة ماجستير، جامعة ورقلة.
- بو جلال، سعيد (2009). المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالتفوق الدراسي لدى تلاميذ وتلميذات المرحلة المتوسطة. رسالة ماجستير، جامعة الجزائر.
- جروان، فتحي عبد الرحمن (2002). أساليب الكشف عن الموهوبين ورعايتهم. دار الفكر، الأردن.
- جعفر، زينب عباس (2018). الذكاء اللغوي وعلاقته بالتحصيل الدراسي: دراسة ميدانية لطالبات الصف السادس الابتدائي حوطة سدير. الثقافة والتنمية، جمعية الثقافة من أجل التنمية، 18 (125)، 179 - 216.
- حسين، محمد عبد الهادي (2008). مبادرة الذكاءات المتعددة ومجتمع التعلم الذكي. القاهرة، دار العلوم للنشر والتوزيع.
- داود، شفيقة (2012). الثقة بالنفس وعلاقتها بالتوافق الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية، دراسة مقارنة بين المتفوقين والمتأخرين دراسياً بالثانويات بولاية تيزي - وزو بالجزائر. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر، الجزائر.
- الدعكي، فوزية؛ والمنقوش، عبد الحكيم (2016). الدافعية للإنجاز وعلاقتها بالتحصيل لدى طلبة الصف الأول ثانوي من الجنسين: دراسة مقارنة بين المتفوقين والعاديين. المجلة العربية للعلوم الاجتماعية، 10 (3)، 18 - 39.
- زهران، حامد (2003). دراسات في الصحة النفسية والإرشاد النفسي. مصر، عالم الكتب.
- سالم، هبة الله وقميل، كبشور، والخلفة، عمر (2012). علاقة دافعية الإنجاز بوضع الضبط، ومستوى الطموح، والتحصيل الدراسي لدى طلاب مؤسسات التعليم العالي بالسودان. المجلة العربية لتطوير التفوق، 3 (4)، 81 - 96.

- سراية، الهادي (2013). الثقة بالنفس وعلاقتها بالتكيف المدرسي والدافعية للإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية، المجلة العربية للعلوم النفسية، 8 (34-35)، 67-80.
- سكر، حيدر كريم، وغانم، هلة وليد. (2011). الذكاء اللغوي لدى طلبة المرحلة الإعدادية. مجلة البحوث التربوية والنفسية: جامعة بغداد - مركز البحوث التربوية والنفسية، 31، 143 - 170.
- عجيلات، عبد الباقي (2017). دور الأسرة في رعاية الأبناء الموهوبين المتفوقين دراسياً، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة ملين دباغين سطيف 2، الجزائر.
- العزاي، أسامة عمر (2015). الذكاء اللغوي لدى طلبة قسم اللغة الإنجليزية وعلاقته ببعض المتغيرات. أعمال وبحوث المؤتمر العلمي الأول تحت شعار: الجامعة في خدمة المجتمع: جامعة الزيتونة - كلية الآداب والعلوم ترهونة، ترهونة: جامعة الزيتونة - كلية الآداب والعلوم ترهونة، 204 - 218.
- عيد، يوسف محمد (2012). وجهة الضبط ومستوى الطموح وتقدير الذات وعلاقتهم بالدافعية للإنجاز لدى طلاب الجامعة بالمملكة العربية السعودية. مجلة المنهج العلمي والسلوك، مجلة علمية محكمة تصدرها جمعية المرشدين النفسيين، مصر، 11، 11-48.
- عيد، يوسف (2018). التفوق الدراسي وعلاقته بالقابلية للتعلم الذاتي والدافعية للإنجاز وتوقعات الكفاءة الذاتية لدى طلاب الجامعة بالمملكة العربية السعودية. مجلة التربية الخاصة، جامعة الزقازيق، 22، 1-37.
- كحيلة، ريم، صبيحة، صبيحة، يونس، غزال أحمد (2014). دراسة لمستوى الطموح في ضوء بعض المتغيرات لدى عينة من طلاب الثالث ثانوي في مدينة اللاذقية، مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، المجلد، 6 (36)، 535-521.
- محمد، عبد الصبور منصوري (2006). أبرز الخصائص السلوكية المميزة لدى بعض الطلاب السعوديين والمصريين المتفوقين دراسياً والقدرة على حل المشكلات «دراسة عبر ثقافية». مجلة الأكاديمية العربية للتربية الخاصة، الرياض.
- المسلاطي، سلوى (2018). فاعلية فنية دي بونو لقبعات التفكير الست لتنمية الثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية) بليبيا. مجلة كلية التربية بننها، 6 (116)، 281-310.
- مهداوي، سامية (2020). الذكاءات المتعددة في ضوء نظرية (Gardner) وعلاقتها بمستوى الطموح ودافعية الإنجاز الدراسي لدى تلاميذ الطور النهائي من مرحلة التعليم الثانوي. رسالة دكتوراه، جامعة محمد ملين دباغين، الجزائر.
- نوفل، محمد بكر (2010). الذكاء المتعدد في غرفة الصف: النظرية والتطبيق. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- اليوسف، رامي (2018). الدافعية للإنجاز لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعة الأردنية في ضوء عدد من المتغيرات. مجلة العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، 45 (2)، 370-364.

- CHANG, C & CHENG, W (2008). SCIENCE ACHIEVEMENT AND STUDENT, SELF - CONFIDENCE AND INTEREST IN SCIENCE: A TAIWANESE REPRESENTATIVE SAMPLE STUDY, INTERNATIONAL JOURNAL OF SCIENCE EDUCATION, 30(9), 113. DOI: 10.1080/09669760.2020.1814219
- GARDNER, HOWARD. (2006). MULTIPLE INTELLIGENCES: NEW HORIZONS IN THEORY AND PRACTICE. NEW YORK: BASIC BOOKS.
- HERNÁNDEZ, PRADA, AND RINCÓN (2019). MULTIPLE INTELLIGENCES AND ACADEMIC PERFORMANCE IN BASIC EDUCATION STUDENTS: AN ANALYSIS OF MAIN COMPONENTS. JOURNAL OF PHYSICS: CONFERENCE SERIES, 1388, 5TH INTERNATIONAL WEEK OF SCIENCE, TECHNOLOGY & INNOVATION, SAN JOSÉ DE CÚCUTA, COLOMBIA.
- KUMARI, B. (2015). LEVEL OF ASPIRATION ON ACADEMIC PERFORMANCE OF SCHOOL STUDENTS, THE INTERNATIONAL JOURNAL OF INDIAN PSYCHOLOGY, 3 (1), 2349-3429.
- LESTARININGRUM, A. (2018). TEFFECTS OF A TRADITIONAL 'CONGKLAK' AND SELF-CONFIDENCE TOWARDS LOGICAL MATHEMATICAL INTELLIGENCE OF 5-6 YEARS CHILDREN. JOURNAL INDRIA, 3 (1). 13-22.
- MUJIONO, NAKHROWI, & FATIMAH, S. (2019). THE EFFECT OF VERBAL-LINGUISTIC INTELLIGENCE AND EMOTIONAL INTELLIGENCE ON ACADEMIC ACHIEVEMENT OF INDONESIAN EFL LEARNERS. INTERNATIONAL JOURNAL OF LEARNING, TEACHING AND EDUCATIONAL RESEARCH, 18, 350-365.
- ODEH, S. (2021). MULTIPLE INTELLIGENCES IN LIGHT OF GARDNER'S RATING AND THE EXTENT OF THEIR CONSISTENCY WITH ACADEMIC DISCIPLINES FOR THE STUDENTS OF AL-BALQA APPLIED UNIVERSITY. UNIVERSAL JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH.2)9(,350 - 361. DOI: 10.13189/UJER.2021.090211.
- RAHIMI, M.; SADIGHI, F.; HOSSEINY FARD, Z. (2011). THE IMPACT OF LINGUISTIC AND EMOTIONAL INTELLIGENCE ON THE READING PERFORMANCE OF IRANIAN EFL LEARNERS. THE JOURNAL OF TEACHING LANGUAGE SKILLS (JTLS), 3 (1), 152 - 171.
- SULAIMAN, T.; SULAIMAN, S.; BAHRUDDIN, K.; MOHAMAD, A. (2013). INTELLIGENCE AND LEARNING STYLE: GENDER – BASED PREFERENCES. INTERNATIONAL REVIEW OF SOCIAL SCIENCES AND HUMANITIES, 5 (2): 28 – 35.
- YOGATAMA ET AL., (2019). LEARNING AND EVALUATING GENERAL LINGUISTIC INTELLIGENCE. ARXIV:1901.11373.
- ZHOU, D & HEDGES, H (2020). MULTIPLE INTELLIGENCES THEORY IN CHINESE KINDERGARTENS: INFLUENCES ON TEACHER IMPLEMENTATION. INTERNATIONAL JOURNAL OF EARLY YEARS EDUCATION.
- ZHU, Y., & LEUNG, F. K. S. (2011). MOTIVATION AND ACHIEVEMENT: ARE THERE AN EAST ASIAN MODEL? INTERNATIONAL JOURNAL OF SCIENCE AND MATHEMATICS EDUCATION, 9, 1189 – 1212.

نظرية الذكاءات المتعددة لغاردنر Gardner وبعض تطبيقاتها التربوية

أ. عبد الله كسابي
مفتش تربوي للتعليم الثانوي التأهيلي
أكاديمية فاس مكناس - مديرية إقليم الحجاب
المملكة المغربية

المقدمة:

يرتبط النجاح في الدراسة والحياة بعوامل ومتغيرات متعددة، عضوية وعقلية وانفعالية واجتماعية؛ والذكاء عامل رئيس من هذه العوامل. وهذا الارتباط هو ما يفسر اهتمام علماء النفس والتربية بدراسة الذكاء، وسعيهم منذ أواخر القرن التاسع عشر، لابتكار اختبارات تتيح قياسه بدقة كافية. ولم يقف الأمر عند مجرد الدراسة والقياس، بل تعداه إلى استثمار نتائج الاختبارات في تحديد فرص النجاح أو الفشل في الدراسة، وفي إيجاد أنجع السبل لمعالجة صعوبات التعلم وتدارك التأخر الدراسي في مختلف مظاهره وتجلياته.

ومن أوائل الإسهامات الرائدة في قياس الذكاء وتوظيف اختباره في المجال التربوي، تلك التي تعود إلى عالم النفس والمربي الفرنسي ألفريد بينيه (1857 - 1911) Alfred Binet، الذي كلفته وزارة التربية الوطنية الفرنسية سنة 1904، بمعية تيودور سيمون T. Simon، بـ «إيجاد أدوات تتيح تحديد الأطفال غير القادرين على متابعة المسار العادي للدراسة» (LOBROT M., 1973: 19). فقدم في العام الموالي (1905) اختباراً لقياس الذكاء، عدله عدداً من المرات كان آخرها في السنة التي توفي فيها (1911). وفي العام 1912 ظهر مفهوم «نسبة الذكاء» «Quotient intellectuel» (العمر العقلي ÷ العمر الزمني × 100) على يد عالم النفس الألماني لويس وليام سترن L.W. Stern؛ لتتطور اختبارات الذكاء بعد ذلك في كل اتجاه متجاوزة حدود المجال التربوي، وتستخدم على أوسع نطاق في المجالات الاجتماعية والاقتصادية والعسكرية، وخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية.

لقد كان بينيه Binet، بصفته أحد أبرز المؤسسين لهذا الاتجاه السيكميومي، على وعي بأن الذكاء أكثر تعقيداً من أن يحيط به رقم واحد هو نسبة الذكاء، مثلما كان على قناعة بأن «هدف القياس النفسي هو مساعدة الطفل منخفض القدرة على تحقيق أكبر استفادة ممكنة من إمكانياته وطاقاته، مهما كانت محدودة؛ وذلك عن طريق التربية الخاصة التي يمكن تصميمها بحيث تلائم احتياجات كل طفل بصورة فردية» (طه، 2006: 28). وبالرغم من ذلك فإن

الاتجاه الذي دشنته أفضى عبر أعمال عدد كبير من العلماء والباحثين في علم النفس، إلى ما يسميه هوارد غاردنر بـ «فكر اختبارات الذكاء»، هذا الفكر الذي أثر وما يزال على أولويات الأنظمة التربوية وتوجهاتها، التي نَحَتْ في اتجاه «مدرسة موحدة» *école uniforme* تتوخى تنمية كفايات أساس، يتعين على الجميع التحكم فيها، وتقوم على الاعتقاد بأن «بعض الأفراد أكثر كفاءة من غيرهم ويمكن توقع تحكّمهم في هذه الكفايات بسرعة أكبر، ويجب على المدرسة أن تتيح للأكثر موهبة الوصول إلى أعلى السّلم، وللعدد الأكبر من التلاميذ الاكتفاء باكتساب المعرفة الأساس بالطريقة الأكثر فعالية. ولهذا، فإن البرامج وطرائق التدريس والأساليب الثابتة للتقويم يجب أن تكون هي ذاتها بالنسبة للجميع (...)»؛ أما أخذ الاختلافات بعين الاعتبار، فهو في أحسن الأحوال، ترف، وفي أسوأها انحراف عن الأولويات التربوية الأساسية» (Gardner, 1996: 76).

إن سمات هذه «المدرسة الموحدة» نجد صدها جلياً في جلّ الأنظمة التربوية، وخاصة ما يتعلق بالتغاضي عن الاختلافات والفروق الفردية والتنوع المميز لأساليب واستراتيجيات التعلم؛ سواء على مستوى التدريس أو التقويم. وإذا اقتصر حديثنا على الممارسات التربوية في الفصول الدراسية، فلا يمكن إلا أن نلاحظ التشابه والتماثل الذي يَسِمُ هذه الممارسات إلى حدّ الرتبة: فالمتعلمون لا تتاح لهم، في كثير من الأحيان، فرصة الانخراط في التعلم وتنمية كفاياتهم وفق ما يتناسب ونقاط القوة في قدراتهم العقلية، ولا يجدون في أسلوب التدريس القائم حافزاً، ما دام هذا التدريس يقتصر، في الأغلب الأعم، على الأسلوب الإلقائي؛ وفي أحسن الأحوال على «الاستنطاق اللفظي العمودي»، انطلاقاً من الدعامات والوثائق المقترحة في الكتب المدرسية.

إن درساً قائماً على طريقة تدريس نمطية، ودعامات ديداكتيكية ثابتة، وأسلوب تفاعل لا يأخذ بالحسبان تنوع ذكاءات المتعلمين والفروق الجلية بينهم، لا يمكن أن يكون إلا أرضية خصبة لبروز شتى الظواهر السلبية كالنفور من الدراسة، ونقص الدافعية للتعلم، وتدني نتائج التحصيل، واللجوء إلى الغش والشغب والعنف داخل الفضاء المدرسي؛ وما ينجم عن هذه الظواهر من ضروب الفشل في المدرسة وخارجها.

ورغم ما يتم اللجوء إليه من «مسوغات»، أمام هذا الواقع، كالمشكلات البنيوية التي تتخطى فيها المنظومات التربوية من قبيل الاكتظاظ وعدم تمكن التلاميذ من الكفايات الأساس التي تؤهلهم للانخراط في التعلم الجديدة، وعدم كفاية الأغلفة الزمنية المقررة وغيرها؛ إلا أن الأكيد هو أن اقتصار العملية التعليمية على طريقة تدريس وحيدة أساسها الجانب اللغوي شفوياً كان أو كتابياً، يفوت على تلاميذ كثر فرصة تنمية وإظهار القدرات العقلية التي يتميزون بها، خاصة وأن البرامج الدراسية، وإن كانت إلزامية وموجهة لجميع التلاميذ، إلا أنه لا شيء يمكنه تبرير تدريسها بطريقة واحدة ووحيدة، نمطية ورتبية.

وسعيًا لتجاوز الرؤية الأحادية للذكاء، ورفضاً لمنظور «المدرسة الموحدة»، قدّم غاردنر Gardner نظريته في الذكاءات المتعددة، هذه الأخيرة التي تشكّل، في نظره، أنساقاً مستقلة عن بعضها؛ وإن كان ذلك لا يمنعها من التفاعل فيما بينها عند أداء مهام معينة. والحديث عن المقاربة المتعددة للذكاءات هو، في الآن ذاته، حديث عن

الإسهامات البيداغوجية لهذه المقاربة، وهي الإسهامات التي من شأنها أن تؤسس لتدريس متنوع الطرائق ومتعدد الأساليب. فكيف انبثقت وتبلورت فكرة تعدد الذكاءات؟ وما الذي تقوم عليه المشروعية العلمية لهذه الفكرة؟ وما أشكال الذكاء التي يتحدث عنها غاردنر في نظريته؟

1 - نظرية الذكاءات المتعددة:

أ - فكرة الذكاءات المتعددة:

لقد شهد القرن العشرون تعددًا في المقاربات المتعلقة بالذكاء، هذه المقاربات التي تباينت إلى حد التضاد والتناقض. وبالرغم من ذلك، فإن اهتمام علماء النفس بالقدرات العقلية للإنسان وتصميم اختبارات لقياسها، وتحديد مراحل نموها وتطورها، ومحاولة فهم ميكانيزمات عملها واشتغالها؛ كل ذلك كان له أبلغ الأثر على حياة الإنسان المعاصر في العديد من المجالات وخاصة المجال التربوي. فهذا الأخير بلغ مستويات متقدمة من العقلنة والتخطيط والتدبير المحكم بفضل استلهامه عمليًا وتطبيقيًا، وبصورة مستمرة، لما جادت به الأبحاث والدراسات العلمية في علم النفس وفروعه.

وإذا كان هنالك من مدخل لمقاربة فكرة الذكاءات المتعددة التي أتى بها غاردنر، فهو هذا المدخل التطبيقي للمعارف السيكلولوجية في حقل التربية؛ نظرًا لما يمكن أن يكون لهذه الفكرة من إسهامات في تجديد المدرسة لذاتها وفضاءاتها وللممارسات التي تجري داخل أسوارها، وهو ما من شأنه الحد من آثار أزمة المردودية التي تتخبط فيها. غير أنه وقبل التطرق لهذا الجانب التطبيقي لمقاربة الذكاءات المتعددة، لا بد أولاً من إلقاء نظرة سريعة على المقاربة نفسها. فكيف يتصور غاردنر فكرة الذكاءات المتعددة؟ وما الأسس النظرية التي استند عليها للقول بوجود ذكاءات متعددة مستقلة ومتفاعلة في الآن ذاته؟ وما أشكال الذكاء هذه؟ وما خصائصها ومواصفاتها؟

رغم أن غاردنر لم يقدم نظريته في الذكاءات المتعددة إلا العام 1983 في كتابه «أطر الذهن» **Frames of mind**، إلا أن اهتمامه بالذكاء والقدرات العقلية للإنسان بدأت في مرحلة مبكرة من حياته العلمية. ويؤكد أن هناك عوامل أسهمت، بشكل ما، في توجيه أبحاثه نحو دراسة الذكاء في منحى أفضى به إلى القول بوجود ذكاءات متعددة متميزة ومستقلة عن بعضها. ومن هذه العوامل (طه، 2006: 230):

- اهتمامه في مرحلة الشباب بالعزف على آلة البيانو وبيع بعض الفنون الأخرى غير الموسيقى، فضلاً عن اهتماماته الدراسية والعلمية. فهذا الاهتمام جعله يقف على عدم اكتراث علم النفس المعرفي، الذي كان يدرسه في هذه المرحلة، بفهم الفنون ودراسة القدرات العقلية ذات الصلة بها؛ مما شكّل حافزاً بالنسبة إليه للتفكير في دراسة الذكاء من منظور أوسع مقارنة بما هو سائد آنئذ.

- دراسته في بداية حياته العملية للأفراد المصابين بجلطات دماغية أو إصابات في أجزاء مختلفة من الدماغ، مما مكّنه من ملاحظة الآثار الناجمة عن هذه الجلطات والإصابات على القدرات العقلية كالكلام، والتذكر، والاستدلال،

والانتباه، وغيرها. وهذا انتهى به إلى القول بانفصال هذه القدرات عن بعضها، والتوجه إلى تعميق البحث فيها من خلال دراسة التنظيم العصبي للقدرات العقلية في الدماغ.

- مشاركته في المشروع **Projet Zéro**، وهو مشروع للبحث أسسه نيلسون غودمان **Nelson Goodman** سنة 1967 بجامعة هارفرد؛ وكان مسعاه إيجاد طرائق مبتكرة للتعليم والتدريب، عبر الفن بشكل خاص، تتماشى والفروق الفردية في التعلم. ومشاركة غاردنر في هذا المشروع أتاحت له مناخاً علمياً ملائماً للمضي قدماً في أبحاثه وتأملاته حول القدرات العقلية للإنسان.

لقد أسهم تضافر هذه العوامل في توجيه جهود غاردنر أولاً في اتجاه إدراك مظاهر القصور التي تعترى التصور السائد للذكاء، خاصة وأن الاختبارات التقليدية التي شاعت منذ بداية القرن على أوسع نطاق، لا تقيس من وجهة نظره «سوى مزيج من القدرات اللغوية والمنطقية» (طه، 2006: 231). مما أفضى به ثانياً إلى تطوير فكرة الذكاءات المتعددة في سنوات الستينيات والسبعينيات، لينشر الخلاصة الأولى لأبحاثه في كتابه «أطر الذهن»؛ مؤكداً أن هذه الأبحاث قادتته إلى «التمييز بين ذكاءات إنسانية متعددة، وإدراك أن كل كائن إنساني عادي يتوفر على كل هذه الإمكانيات **Potentiels**. لكن، لأسباب جينية وبيئية في الآن ذاته، يتميز الأفراد من خلال مظاهر الذكاء التي تبرز لديهم في كل لحظة من لحظات حياتهم» (Gardner, 1996: 78). فعوض الحديث عن ذكاء بالمفرد، مهما تعددت قدراته على نحو ما يدافع عن ذلك ج. ب. جيلفورد **Joy Paul Guilford** مثلاً، ينبغي الحديث عن ذكاءات بالجمع؛ و«غاردنر لا يرى في هذه الأنواع المختلفة من الذكاء قدرات أو مواهب تشكل أبعاداً أو عوامل للذكاء، بل يرى أن كلاً منها يشكل نوعاً خاصاً ومستقلاً من الذكاء» (طه، 1996: 231).

ويمكن إجمال الملامح العامة والمبادئ التي تقوم عليها مقاربة غاردنر في الذكاءات المتعددة في النقاط الآتية (السيد، 2010: 17-18):

- وجود سبعة أنماط من الذكاء هي الذكاء اللغوي والمنطقي الرياضي والمكاني (البصري) والموسيقى والجسمي (الحسي الحركي) والشخصي والاجتماعي. أضاف إليها كاردنر الذكاء الطبيعي كنمط ثامن سنة 1999 (طه، 2006: 233).
- الأنماط المختلفة للذكاء تعمل بصورة متفاعلة، لكنها متفاوتة من فرد لآخر.
- كل فرد لديه كل الذكاءات كإمكانيات **Potentiels**، ويمكنه تنميتها بالمران المناسب الذي من شأنه أن يفضي إلى الإتقان.
- تكامل الأنماط المختلفة للذكاء داخل الفرد، فهي وإن كانت مستقلة عن بعضها، إلا أن كلاً منها يعتمد على غيره؛ فالتفكير يركز على القراءة والتعاطي مع الغير يقوم على فهم الذات وهكذا.
- يمكن للنمط الواحد من الذكاء أن يتجلى بأكثر من طريقة أو كيفية، فجهل فرد للقراءة كذكاء لغوي لا يمنع من بروز هذا النمط نفسه من خلال إجادة فن الحكي مثلاً.

- فكرة الذكاءات المتعددة لم يتم تطويرها لاستبعاد الأفراد، بل مناهضة هذا الاستبعاد، وإفساح المجال أمام الجميع لتطوير إمكاناتهم والإسهام في الحياة المجتمعية من خلال جوانب القوة المميزة لقدراتهم العقلية.
 - كل إنسان بإمكانه أن يكون مبدعاً انطلاقاً من القدرات العقلية الكامنة لديه، ومن المجدي والمفيد مساعدة كل فرد في إدراك نقاط القوة في هذه القدرات العقلية الكامنة.
- واضح مما سبق أن فكرة الذكاءات المتعددة المستقلة والمتفاعلة في الوقت نفسه لها من الجدّة ما يجعلها نقطة تحول في مقارنة وفهم القدرات العقلية للإنسان في علم النفس المعاصر. وهذا يقتضي وجود أساس نظري وإمبريقي يُضفي على هذه الفكرة مشروعيتها العلمية. فما الأسس التي استند عليها غاردنر للقول بضرورة مقارنة الذكاء البشري بمنطق التعدد بدل منطق الوحدة؟

ب - الأساس النظري لمقاربة الذكاءات المتعددة:

يحرص غاردنر Gardner على وضع مقاربه في الذكاءات المتعددة على طرفي نقيض مع الاتجاه السيكومتري في دراسة الذكاء، هذا الاتجاه الذي أعطى بينيه Binet نقطة انطلاقه، وتم تبنيه على نطاق واسع سواء في أوروبا أو أمريكا الشمالية. لكن صاحب «Frames of mind» كان على وعي بأن مناهضة هذا الاتجاه السائد ليس بالأمر الهين، مثلما أن «إرادة تغيير التعريف السيكولوجي للذكاء مثله مثل إرادة تحريك شواهد القبور في مقبرة ما» (Gardner, 1996: 6). فالجديد في أي مجال من مجالات الفاعلية الإنسانية، ومجال العلم بشكل خاص، مهما تكن قيمته، لا يمكن استقباله بغير الاستهجان. ويكفي أن نستحضر هنا ما جوبهت به أعمال فرويد في بداياتها. وهذا يعني حاجة الأفكار الجديدة إلى إثبات وجودها وقيمتها بشتى الوسائل المتاحة، وهو ما سعى غاردنر للقيام به من خلال محاولة التأسيس النظري لفكرة الذكاءات المتعددة وبيان أن الأمر لا يكمن في استخدام كلمة «ذكاء» أو كلمة «قدرة» أو «موهبة»، بل يتعلق بـ «منظور أكثر شمولية وكونية يعطي الأهمية ذاتها لكافة الذكاءات» (Gardner, 1996: 17)، مهما تكن التسمية التي تعطى لها. وهكذا وضع غاردنر مجموعة من المحكّات أو الاختبارات التي تثبت وجود ذكاءات متعددة، ويمكن حصر هذه المحكّات فيما يلي:

- إمكانية عزل الذكاء نتيجة الإصابات الدماغية: فعمل غاردنر في بداية حياته العملية بإدارة قدماء المحاربين، مكّنه من ملاحظة أن الإصابات والأمراض التي تمسّ مناطق محددة في الدماغ، تؤدي إلى تلف ذكاء معين مع بقاء الذكاءات الأخرى سليمة. فشخص مصاب على مستوى منطقة بروكا Broca مثلاً يعاني من صعوبات ترتبط بالذكاء اللغوي، لكنه يظل قادراً على القيام بالعمليات الحسابية والحركية. وهذا يعني أن «قدرات معينة يمكن أن تندرثر أو تضمحل بشكل مستقل عن بعضها البعض» (Gardner, 1996: 20).

- الأطفال النوابغ Idiots savants والانطوائيون: ففحص هؤلاء يكشف عن بعض قدراتهم العقلية المرتفعة بشكل غير عادي مقارنةً بباقي قدراتهم المنخفضة. وهذا يعني استقلال هذه القدرات عن بعضها، بحيث أن لكل منها مساراً معرفياً خاصاً ومختلفاً عن غيرها.

- التاريخ النهائي لأنماط الذكاء: فكل نمط من أنماط الذكاء له منحاه النهائي الخاص بدءاً بنشأته في مرحلة الطفولة، مروراً ببلوغه أوجّه وذروته، ووصولاً إلى تدهوره مع التقدم في السن. وبالإمكان التعرف على هذه المراحل بالنسبة لكل نوع من أنواع الذكاء.

- التاريخ التطوري للذكاء: فلكل ذكاء من الذكاءات مسار تطوري واضح، وجذور عميقة في تطور الإنسان، بل وحتى في تطور الأنواع الأخرى أيضاً. كما أن الذكاءات المختلفة تباينت قيمتها من عصر لآخر ومن مكان لآخر: فالذكاء الجسمي مثلاً كانت له قيمة كبرى في العصور السابقة، ومن الممكن أن تصبح ذكاءات معينة أكثر أهمية في المستقبل.

- إثباتات علم النفس التجريبي: فالأبحاث التجريبية مثل أبحاث التداخل بين المهام تقدّم إثباتات على استقلال الذكاءات عن بعضها. فالتداخل بين مهمتين مثل قراءة مقال والاستماع لتقرير يؤكد اعتمادهما على الذكاء نفسه (الذكاء اللغوي)، بينما عدم التداخل بين القراءة وسماع الموسيقى يؤكد استقلال نوعي الذكاء اللذين تعتمد عليهما هاتان المهمتان (الذكاء اللغوي والذكاء الموسيقي) (طه، 2006: 233).

- العمليات الأساسية المميزة للذكاء: لكل ذكاء من الذكاءات عملية أو مجموعة من العمليات الأساسية والمميزة التي تستخدم فيه، وتعدّ الأنشطة الطبيعية التي يتجلى ويبرز من خلالها؛ بحيث إن إمكانية التمييز بين هذه العمليات الأساسية من شأنه أن يؤكد وجود أنواع فريدة ومستقلة من الذكاءات.

- القياس النفسي: الكثير من مكتشفات القياس النفسي تقدّم دعماً لفكرة الذكاءات المتعددة، فأبحاث وليام ثurston W. Thurston وج. ب. جيلفورد Joy Paul Guilford مثلاً تثبت وجود قدرات متعددة ومستقلة، كما تثبت عدم كفاية اختبارات الذكاء التقليدية (Gardner, 1996: 19).

ويعتقد غاردنر أن هذه المحركات أو الاختبارات لا تكمن أهميتها فقط في إثبات وجود ذكاءات متعددة، بل إنها تفتح المجال واسعاً أمام الباحثين والمختصين لاكتشاف ذكاءات جديدة.

ت - وصف الذكاءات المتعددة:

يؤكد غاردنر، كما سلف الذكر، وجود ذكاءات متعددة، وليس ذكائين فقط لغوي ومنطقي - رياضي؛ مضيفاً أنه «على يقين بأن كل واحد من هذه الذكاءات يمكن أن يكون له مكان الريادة. في حين أننا في مجتمعاتنا نضع الكفايات اللغوية والمنطقية الرياضية في المقدمة، ومعظم اختياراتنا قائمة على تقويم هذين النمطين من الكفايات» (Gardner, 1996: 21). ويمكن وصف الذكاءات المتعددة التي يتحدث عنها غاردنر بصورة موجزة على النحو الآتي:

- الذكاء اللغوي: يعرف أيضاً بالذكاء اللفظي، وهو القدرة على امتلاك اللغة والتحكم في استخدامها، ويتجلى في كفاءة استخدام الكلمات شفويّاً وكتابيّاً والتفكير من خلالها. ويؤكد غاردنر أن الصورة المكتملة لهذا النمط من الذكاء نجدها في التعبير عن المشاعر لدى الشعراء والمبدعين (Gardner, 1996: 20).

- الذكاء المنطقي - الرياضي: يُعَدُّ غاردنر كفاءةً في الرياضيات والمنطق والعلوم بصفة عامة، مبرزاً أن ج. بياجي J. Piaget لم يكن يدرس غير هذا النمط من الذكاء. ويتمظهر الذكاء المنطقي - الرياضي في كفايات الاستدلال والتفكير المنطقي والتحكم في العمليات الرياضية المختلفة. والجدير بالذكر أن «الذكاء اللغوي والذكاء المنطقي - الرياضي متضمنان بقوة في الأداء في اختبارات التحصيل المدرسي وفي اختبارات الذكاء التقليدية» (طه، 2006: 233).

- الذكاء المكاني: يعرف كذلك بالذكاء البصري، ويتحدد كقدرة على التصرف في مكان ما من خلال بناء تمثيل ذهني له. فالبَحَّار والمهندس والنَحَّات والتشكيلي لديهم، حسب غاردنر، ذكاء مكاني على قدر كبير من النمو والتطور. ويتضمن هذا النمط من الذكاء كفاءة استخدام الألوان والخطوط والأشكال والحيز، بالإضافة إلى إدراك العلاقات بين هذه العناصر.

- الذكاء الموسيقي: يتحدد كقدرة على إدراك الصيغ الموسيقية وتمييزها وتحويلها والتعبير عنها، وبذلك فهو يتجسد في امتلاك المهارات الموسيقية كالتأليف الموسيقي والعزف والغناء، وكذلك القدرة على تقييم هذه المهارات وتقديرها والاستمتاع بها. ومن مميزات ذوي الذكاء الموسيقي المتطور كذلك القدرة الكبيرة على تذكر الأصوات (جابر، 2003: 11).

- الذكاء الجسمي - الحركي: ويحيل على «القدرة على حل المشكلات أو إنتاج خبرات بالاعتماد على الجسم أو بعض أعضائه» (Gardner, 1996: 21). والممارسون للرقص وألعاب القوى والجراحون والصنَّاع التقليديون يظهرون درجة عليا من هذا النمط من الذكاء. ويتضمن هذا النمط من الذكاء كفاءات كالتوازن والقوة والسرعة والمرونة والإحساس بحركة الجسم ووضعه.

- الذكاء الاجتماعي: وهو القدرة على فهم الآخرين وإدراك دوافعهم ونواياهم ومشاعرهم والتعامل معهم بكفاءة، وأعلى مستويات هذا النمط من الذكاء نجده لدى السياسيين والمدرِّسين والمعالجين النفسيين.

- الذكاء الشخصي: ويتحدد بوصفه قدرة للشخص على فهم الذات ومعرفة إمكاناتها وتكوين صورة دقيقة عنها، وعلى استخدام هذه الصورة في التحكم فيها وفي تنظيم الفرد لسلوكه وأهدافه وعلاقاته بالآخرين. ومن المهارات المرتبطة بهذا النمط من الذكاء التأمل الذاتي وتحليل النفس والوعي بالمشاعر الداخلية والرغبات (السيد، 2010: 19).

- الذكاء الطبيعي: قدّم غاردنر هذا النمط من الذكاء العام 1998، ويدل على القدرة على إدراك وتصنيف أنماط الموجودات وأنواعها في الطبيعة (طه، 2006: 234)، والإحساس بالبيئة كلها بما فيها الإنسان وغيره من الكائنات الحية.

وبالإضافة إلى هذه الذكاءات الثمانية، هنالك ذكاء تاسع هو الذكاء الوجودي، الذي يتحدد كـ «رؤيا إبصارية لمعنى الحياة، والميل إلى التوقف عند أسئلة تتعلق بالحياة والموت والحقائق الأساسية ومن ثم التأمل فيها» (السيد، 2010: 20). ويرتبط هذا النمط من الذكاء بقدرة الشخص على التفكير الميتافيزيقي والخوض في المسائل الفلسفية

وطرح الأسئلة الكبرى للوجود. ويتحدث غاردنر أيضاً عن الذكاء الروحي، معتبراً أن المستقبل قد يشهد بروز أنواع جديدة من الذكاء كالذكاء الرقمي مثلاً (طه، 2006: 235).

وإذا كان غاردنر، على نحو ما رأينا، يعتبر الذكاء متعددًا بقائمة مفتوحة من القدرات والمواهب المنفصلة والمتفاعلة في الوقت نفسه؛ فإن تصورًا كهذا يهتم القدرات العقلية للإنسان، لا يمكن إلا أن يكون له أبلغ الأثر على مجموعة من أوجه الفاعلية الإنسانية، ومنها العملية التربوية. فما هي بعض التطبيقات التربوية لمقاربة الذكاءات المتعددة؟

2 - بعض التطبيقات التربوية لنظرية الذكاءات المتعددة:

يعبر غاردنر عن الرهان الذي أخذه على عاتقه من خلال مقاربته حول الذكاءات المتعددة بقوله: «لقد كرّست الجانب الأعظم من جهدي، منذ 1983، لاستثمار التطبيقات البيداغوجية لنظرية الذكاءات المتعددة. وهذا العمل أخذ صيغاً مختلفة من إمالة اللثام عن الأشكال المتعددة للذكاء، إلى محاولة ابتكار أدوات جديدة للتقويم» (Gardner, 1996: 70). وإن دل هذا الكلام على شيء فإنه يدل على أن المسعى الأساسي لغاردنر، وكما تؤكد الكثير من مؤلفاته، هو مسعى تربوي تطبيقي يكمن مسعاه الأساسي في مناهضة تصور معين للمدرسة وللعملية التعليمية التعلمية، سواء على مستوى التصور أو الإنجاز. فما بعض خصائص مدرسة قائمة على مقاربة الذكاءات المتعددة من منظور غاردنر؟ وكيف يمكن استثمار هذه المقاربة لتجاوز الطابع الخطي والموحد والرتيب للممارساتنا الفصلية تدريسيًا وتقويماً؟

أ - مدرسة المستقبل:

إذا كان المنظور الأحادي للذكاء يحيل على تصور للمدرسة يسميه غاردنر بالمدرسة «ذات الشكل الموحد» *Uniforme*، فإن مقاربة الذكاءات المتعددة يحيل على تصور لمدرسة يسميها «مدرسة المستقبل» (Gardner, 1996: 75). ومن أهم مبادئ هذا التصور:

- تمايز الأفراد عن بعضهم في قدراتهم وأساليب تعلمهم، وهذا يقتضي من المدرسة أن تستجيب لهذا التمايز وتأخذه بعين الاعتبار. ف«عوض تجاهل هذه التمايزات والزعم بأن الجميع يمتلكون القدرات الذهنية نفسها، يجب، على العكس، ضمان تربية تتيح دفع الإمكانيات العقلية لكل فرد إلى حدودها القصوى» (Gardner, 1996: 79).
- مدرسة المستقبل يجب أن تقوم على التعدد لا على الوحدة، وهذا التعدد يجد أساسه أولاً في تعدد أشكال الذكاء التي ينبغي أخذها على محمل الجد، وثانياً في الاتساع المتسارع للمعارف والخبرات الإنسانية، فقدرة بعض الأفراد في الماضي على امتلاك مجموع المعارف الإنسانية أو جزء كبير منها، تُضفي على البرنامج الموحد كما على المدرسة الموحدة معنى. أما راهناً، فالفرد لا يمكنه التحكم تحكماً كاملاً ولو في مجال معرفي واحد، وهذا يضفي المشروعية على الاختيار والتعدد والتنويع؛ فما هو أساسي هو تحديد المسارات التي يمكن للأفراد سلوكها أو اتباعها، بالشكل الذي تتاح به لكل فرد فرصة تطوير إمكانياته الخاصة.

- تميز الأفراد وتعدد مسارات التعلم بناء على ذلك، يستلزم تعليمياً وتربياً «متمركزة حول الفرد». فعوض المنهاج الإجباري الموحد والتدريس القائم على أسلوب واحد والتقويم من النوع الكتابي **Papier- crayon** (Gardner, 1996: 19)، ينبغي أن تكون هنالك خيارات متعددة على جميع هذه المستويات الثلاثة. وهذا ما سيتوضح أكثر من خلال هذا العنصر الثالث ضمن هذا المقال.

- انطلاقاً من هذه المرتكزات، يرى غاردنر أن وضع الحجر الأساس لـ «مدرسة المستقبل» أو «المدرسة المتمركزة على الفرد» يقتضي وجود عدد من الأدوار والوظائف المتكاملة داخل النظام التربوي تهم التقويم والمنهاج وعلاقة المدرسة بمحيطها. ويمكن إيجاز المهام المنوطة بهؤلاء المختصين الثلاثة فيما يلي (Gardner, 1996: 79-81):

- المختص في التقويم: تكمن مهمته في التقويم المنتظم لجوانب القوة والضعف المميزة لكل طفل، وذلك اعتماداً على اختبارات متنوعة ودقيقة، يشترط غاردنر استجابتها لثلاثة معايير أساسية:

1. أن يكون التقويم ملائماً للذكاءات، بحيث يتيح الاختبار المباشر لمستوى كل ذكاء من الذكاءات المتعددة، دون المرور بـ «المصفاة» المنطقية أو الرياضية.

2. أن يأخذ بعين الاعتبار مستوى النمو المعرفي للطفل من خلال استخدام تقنيات ملائمة لرصد تطوره في المجال المعرفي المستهدف.

3. أن يكون مصحوباً بتوجيهات، بحيث إن كل نتيجة متوصل إليها يجب أن تفضي إلى اقتراح أنشطة تتلاءم مع المسار العقلي والتكويني للطفل.

ويلاحظ غاردنر أن تحقيق هذا النوع من التقويم للنتائج المتوخاة منه يرتبط بانخراط المدرسين وبقدرتهم على الملاحظة الدقيقة للأطفال لحظة مشاركتهم في الأنشطة والمشاريع المدرسية. والمختص في التقويم يقدم النتائج المتوصل إليها والتوجيهات المترتبة عليها للمعنيين تلاميذ وآباء ومدرسين، وكذا إلى مختص ثانٍ هو المستشار في المنهاج.

المختص في المنهاج: إذا كان المختص في التقويم يوفر معطيات دقيقة ومحيطة عن المسار التكويني لكل طفل، فإن المستشار في المنهاج يتولى إرشاد هذا الأخير في اختيار الوحدات التي سيعمل على دراستها؛ فضلاً عن تحديد السبيل الأنجع للتحكم في مضمون هذه الوحدات. فإدراك كل متعلم لميولاته وإمكاناته وقدراته يتيح له اختيار الوحدات الدراسية الملائمة إذا كان هذا الاختيار متاحاً؛ أما في حالة وجود برنامج إلزامي، فإن نتائج التقويم تظل لها فائدتها، ما دام أن معظم المواد الدراسية يمكن تقديمها بكيفيات وطرائق بالغة التنوع، سواء من خلال مدرسين أو عبر كتب وبرامج وأجهزة حاسوب وغيرها من الوسائل الجديدة.

مختص في العلاقة بين المدرسة ومحيطها: إذا كانت مهمة المختص في التقويم تقييم إمكانات التلاميذ وقدراتهم، وكانت مهمة المستشار في المنهاج استثمار هذا التقييم في توجيههم نحو المسارات التكوينية الملائمة داخل المدرسة؛

فإن المكلف بالعلاقات بين المدرسة ومحيطها يبحث لهؤلاء التلاميذ عن فرص تكوينية في فضاء أكثر رحابة واتساعاً هو المحيط الاجتماعي والاقتصادي. وأهمية هذا البعد التكويني خارج أسوار المدرسة يعبر عنها غاردنر بقوله: «من وجهة نظري، لا شيء أكثر أهمية في المسار التكويني لتلميذ ما من الاحتكاك المباشر بمادة ما أو بمهنة ما تتلاءم مع التشكيلة الخاصة للذكاءات المميزة له» (Gardner, 1996: 81). فمسمى المختص في العلاقة بين المدرسة ومحيطها هو الرفع من احتمال اكتشاف كل طفل للنشاط المهني الذي يتناسب وتشكيلة الذكاء الخاصة به، وذلك من خلال ما يوفره من معطيات عن التكوينات المهنية والأنشطة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية التي بإمكانها أن تحل محل المدرسة بمعناها الحصري وتشكل امتداداً طبيعياً لأنشطتها التربوية والتكوينية.

ويلاحظ غاردنر أن هذه الأدوار الثلاثة لا تتوخى التقليل من دور المدرس، بل بالعكس، تتيح له تكريس جهده للمادة التي أنيط به تدريسيها، وكذا مزاوله هذا التدريس بالطريقة التي تتناسب مع الإمكانيات الذهنية العليا التي يمتلكها.

وبالإضافة إلى هذه الأدوار الثلاثة التي تستثمر فكرة الذكاءات المتعددة في تحديد المسارات التعليمية للتلاميذ والتلميذات وتردم الهوة الفاصلة بين المدرسة ومحيطها، يرى غاردنر أن مهمة «المدرسة المتمركزة على الفرد» تتمثل في تمكين الأطفال من تنمية وتطوير فهم معمق لمواد أساسية متعددة، وتشجيعهم على توظيف واستثمار معارفهم في حل المشكلات وفي الإنجاز الجيد للمهام التي يصطدمون بها في الواقع الاجتماعي؛ فضلاً عن تنمية التشكيلة الخاصة للذكاءات المميزة لكل فرد والتقييم الدقيق لتطورها من خلال اختبارات ملائمة (Gardner, 1996: 83).

غير أن تحقيق مدرسة المستقبل لهذه الأهداف لا يمكن أن يتأتى بغير تجاوز الانغلاق والسعي أكثر فأكثر لتحقيق النجاح الدراسي في الفضاءات الاجتماعية والاقتصادية، من خلال مشاريع فردية تخضع لتتبع دقيق داخل المدرسة وخارجها. وهذا الاتساع للفضاء المدرسي ليشمل المجتمع ومختلف الفاعلين في إطاره، ينبغي أن يجد صده في الإيقاعات المدرسية التي يجب أن تزواج بين التعلم داخل الفصول الدراسية وخارجها: فالفترة الصباحية مثلاً يمكن تخصيصها لدراسة الموضوعات التقليدية بطريقة غير تقليدية قائمة على مشاريع تمكن التلاميذ من استثمار المعارف بطريقة عميقة، من خلال الاحتكاك بالمشكلات التي يصادفها المهنيون في مجال معين. أما النصف الثاني من اليوم الدراسي، فينبغي أن يكون فرصة للتلاميذ لتوسيع مجال تعلمهم من خلال زيارة متحف، أو فضاء خاص باللعب، أو حضور تظاهرة محلية، أو مشاهدة مسرحية، أو أي عمل، أو نشاط منظم لهذه الغاية (Gardner, 1996: 83-84).

وفي سياق الرد على الاعتراض الذي يعتبر هذا التصور لـ «مدرسة متمركزة على الفرد» تصوراً طوباوياً مكلفاً وغير قابل للتطبيق، يؤكد غاردنر أن «العوائق الحقيقية أمام تربية متمركزة حول الفرد لا ترتبط بالإكراهات المادية، ولا بمحدودية المعارف؛ بل إن المسألة فقط هي مسألة إرادة. فإذا قررنا تكييف الأهداف والمنهاج مع هذا النوع من التربية، فليس هنالك شك في أننا سنحقق تقدماً دالاً في هذا الاتجاه» (Gardner, 1996: 86).

غير أن النجاح الذي يتحدث عنه غاردنر يتطلب تجديداً على أربعة مستويات جوهرية:

- بذل الجهد اللازم لابتكار أدوات تقويم ملائمة للذكاءات المتعددة بهدف اختبار أنماط التعلم الموجهة لتنمية هذه الذكاءات.
- إعداد البرامج الدراسية بالصورة التي تمكنها من إعطاء الأولوية للكفايات والقدرات والمعارف التي يقتضيها العصر الراهن، وتكييفها مع أساليب التعلم ونقاط القوة في قدرات التلاميذ.
- العناية بالتكوين الأساسي والمستمر للمدرسين، هذا التكوين الذي ينبغي أن يكون على قدر كبير من الجودة والمتانة. يضاف إلى هذا تحسين ظروف العمل لاستقطاب الكفاءات واستثمار تجربة المدرسين ذوي الخبرة في تكوين الأجيال الجديدة من المدرسين.
- إسهام كافة الأطراف في العملية التربوية. فهذه المهمة ليست مهمة المدرسة وحدها، بل هي مهمة لا تتطلب مشاركة الأسر فحسب، بل أيضاً المؤسسات والإدارات الرسمية، والمقاولات التجارية، والمهن الحرة، والمتاحف، وغيرها.
- واضح من هذا التصور الذي يقدمه غاردنر بصدد «مدرسة متركزة حول الفرد» تستلهم مبادئ نظريته في الذكاءات المتعددة، أن هذه النظرية تفتح آفاقاً واعدة من شأنها إخراج العملية التربوية من انغلاقها ورتابتها وإعطائها نفساً جديداً يجعلها أكثر تكيفاً مع التحولات المتسارعة التي تمسُّ كافة أبعاد الوجود البشري.

ب - الذكاءات المتعددة مدخل سيكولوجي لتنوع أساليب التعليم والتعلم:

تبيّن لنا، من خلال العنصر السابق، أن نظرية الذكاءات المتعددة لغاردنر تسير على نهج منظور تربوي «جديد»، من شأنه أن يُشكّل مدخلاً ملائماً لتنوع أساليب التعليم والتعلم؛ ويُسهّم في تجاوز الطابع الموحد للممارسات الفصلية، وما ينجم عنها من ظواهر تربوية سلبية. ويمكن إيجاز الأساس الذي يقوم عليه هذا المنظور التربوي «الجديد» في مبدأ واحد هو مبدأ «التعدد والتنوع والمرونة»، الذي ينبغي أن يجد له صدى في كل مكونات وعناصر المنظومة التربوية. وحسبنا في هذا المقام الإشارة بإيجاز إلى بعض المستويات التي يمكن من خلالها أجراء هذا المبدأ، وهي مستويات تصبُّ في مجملها في اتجاه إخراج العملية التربوية من جمودها ورتابتها وإكسابها طابعاً جديداً يجعلها أكثر مردودية وجاذبية.

فعلى مستوى المناهج والبرامج ينبغي لمقاربة الذكاءات متعددة، على غرار النظريات والمقاربات المنبثقة عن فروع علم النفس المختلفة (التحليل النفسي، البنائية، السوسيوبنائية، مقارنة برونر..)، أن تشكّل أساساً سيكولوجياً للمنهج التربوي. وهذا من شأنه إعادة الاعتبار لكافة القدرات والذكاءات الإنسانية وإعطائها التقدير ذاته، وإتاحة الفرصة لتنميتها على قدم المساواة، وذلك باعتبار هندسة بيداغوجية بالغة التنوع، تقوم على تعدد وتنوع المسارات التكوينية بحسب تعدد وتنوع القدرات والخصوصيات، وعلى إقامة الجسور بين هذه المسارات؛ فضلاً عن التوجيه المرن والدقيق للتلاميذ نحو المسارات الدراسية المتاحة، وهو ما ينبغي أن ينهض به متخصصون لهم قدر كافٍ من الاطلاع على هذه النظريات والمقاربات النفسية، ومن ضمنها نظرية الذكاءات المتعددة.

أما على مستوى الكتب المدرسية، فسواء انطلقنا من مقارنة غاردنر أو من التطورات التي مسّت مفهوم الكتاب

المدرسي نفسه، فإننا سنستنتج أن الكتب المدرسية هي أحوج من غيرها للأخذ بمبدأ «التعدد والتنوع والمرونة» الذي أشرنا إليه سابقاً. فالكتاب المدرسي التقليدي الذي يتحدد كأداة مطبوعة منغلقة ومكتفية بذاتها، بدأ يفقد بريقه ومشروعيته أمام الكتب المدرسية الجديدة التي صارت تُزاج بين الطباعات الورقية والرقمية؛ والأهم من ذلك انفتاحها على معينات ديداكتيكية أخرى كالأشرطة التسجيلية والأقراص المدمجة التي أصبحت تُرفق بها. فهذا الجيل الجديد من الكتب المدرسية أبلغ تعبيراً عما ينادي به غاردنر من خلال مقارنة الذكاءات المتعددة، ما دام تنوع أشكال الكتاب المدرسي وانفتاحه على الإمكانيات التي تتيحها التقنيات الجديدة، من شأنه أن يحسد مقولة الإنصاف أكثر فأكثر في الوسط المدرسي، بإتاحة الفرصة أمام جميع التلميذات والتلاميذ لبناء تعلماتهم وتنمية كفاياتهم وقدراتهم بالطريقة والأسلوب الذي يلائم ميولاتهم وإمكاناتهم؛ وهو ما سينعكس حتماً على التحصيل الدراسي ومردودية العملية التربوية. وإذا كانت الكتب المدرسية في كثير من المنظومات التربوية ما تزال سجيئة النموذج التقليدي، فإن مقارنة الذكاءات المتعددة لغاردنر تشكل أساساً سيكولوجياً للسير في اتجاه كتاب مدرسي منفتح يتيح صيغاً متعددة للتعلم بحسب تنوع القدرات والميولات.

أما على مستوى الممارسة الفصلية، فمقاربة الذكاءات المتعددة توجد في صف المقاربات الداعية إلى تنويع التدريس. والمقصود بتنويع التدريس هو «تعرف اختلاف وتنوع خلفيات المتعلمين المعلوماتية ومدى استعدادهم للتعلم (...)، وكذلك تعرف ميولهم واهتماماتهم وأنماط تعلمهم وأنواع ذكاءاتهم؛ ثم العمل على تقديم محتوى المنهاج بطرق متنوعة» (حسين، 2008: 25). فتنويع التدريس إذاً، هو عملية توافق وتنسيق بين محتوى المنهاج وطرائق تقديمه من جهة، وبين خصائص المتعلمين ومواصفاتهم وأنواع الذكاء التي يتميزون بها من جهة أخرى. وهذا التوافق والتنسيق لا يتأتى إلا من خلال الوعي بإمكانية وأهمية تقديم الدرس الواحد بطرائق واستراتيجيات تتناسب وقدرات التلاميذ وميولاتهم. فمقاربة الذكاءات المتعددة تتيح لنا الحديث عن استراتيجيات متعددة للتدريس، بما أن استراتيجية تدريس معينة، وإن نجحت مع مجموعة معينة من التلاميذ أو بالنسبة لدرس معين، لا يمكن الادعاء بصلاحياتها في كل آن وفي كل سياق. وهذا يعني أن إنجاز الدرس على وتيرة واحدة وبأسلوب نفسه وبالدعامات الديداكتيكية ذاتها، كما هو حال ممارساتنا الفصلية في كثير من الأحيان، يفتقر لأي مشروعية سيكولوجية، بما أنه يحرم فئات عريضة من التلاميذ من تنمية كفاياتهم بطرائق تتلاءم وميولاتهم؛ مع ما يترتب عن هذا من نفور من فصول الدراسة، وهدر لطاقات وإمكانات كان من الممكن الاستفادة منها بشكل أفضل.

وتوظيفاً لمقاربة الذكاءات المتعددة على هذا المستوى، هنالك من الباحثين من يتحدث عن استراتيجيات خاصة لتنمية كل ذكاء من الذكاءات التي يتحدث عنها غاردنر، بل إن هذه الاستراتيجيات تتعد حتى بالنسبة للذكاء الواحد (جابر، 2003: 89). وإضافة إلى تعدد الاستراتيجيات وتنوعها، وهو ما يغنيه تطور تقنيات الإعلام والاتصال الجديدة القابلة للإدماج داخل الفصول الدراسية، يمكن توظيف الذكاءات المتعددة في إطار بيداغوجيا المجموعات وذلك بتوزيع الفصل الدراسي إلى مجموعات، مع الحرص على أن تتضمن كل مجموعة متفوقين في مختلف الذكاءات؛ بالشكل الذي يتيح للمتفوق في أي قدرة من القدرات أو ذكاء من الذكاءات قيادة زملائه ومساعدتهم على تنمية قدراتهم، بحيث يتأتى لكل تلميذ أن يفيد زملاءه ويستفيد منهم في الوقت نفسه.

ت - من التقويم الكتابي وغير السياقي إلى التقويم المندمج في التعلم والتكوين:

يرى غاردنر أن اختبارات الذكاء، التي أعطى ألفريد بينيه انطلاقتها العام 1905، لتشييع بعد ذلك في أوروبا الغربية وأمريكا الشمالية في صيغ متعددة، توجد في أساس ما يسميه بالتصور الموحد للمدرسة *La conception uniforme de l'école*. ويتجلى هذا الطابع الموحد في كون هذه المدرسة تقوم على تربية متجانسة، يتلقى بموجبها العدد الأكبر من الأطفال المواد الدراسية نفسها، بل إن هذه المواد يجب أن تدرس بالطريقة ذاتها (Gardner, 1996: 143-144).

ويلاحظ غاردنر أن نمط التقويم السائد في هذه «المدرسة الموحدة» إن هو إلا سليل اختبارات الذكاء، ما دام التقدم الدراسي يُقاس من خلال اختبارات صورية من النوع الكتابي، وفي إطار شروط موحدة لا تمنح أي اعتبار لسياق التعلم. أما الهدف المتوخى منها، في العادة، فهو الحصول على نتائج كمية ترصد بشكل مفصل وجود هذا التقدم الدراسي أو عدم وجوده. ويضيف أن هذا النمط من التقويم يفضي إلى إعطاء الاعتبار الأكبر للمواد الدراسية الأكثر ملاءمة له كالرياضيات والعلوم، وحتى للجوانب التي تقبل التكميم والقياس داخل المادة الواحدة (مثلاً في اللغة تعطى أهمية أكبر للنحو على حساب التعبير والأسلوب). أما المواد التي تستعصي على هذا النوع من الاختبارات كالمواد الفنية مثلاً، فهي الأكثر تهميشاً.

وهذه المقاربة للتقويم تستجيب، بحسب غاردنر، لحاجات برجماتية أكثر مما تخضع لاعتبارات علمية؛ خاصة أن الأساس النظري الذي تقوم عليه متقادم، إذ إنه يعود إلى زمن كانت فيه الهيمنة للنظريتين السلوكية والترابطية (Gardner, 1996: 146).

وإذا كانت الذكاءات متعددة، وكانت أساليب تنميتها واستراتيجيات التدريس، تبعاً لذلك، متعددة أيضاً؛ فإن ذلك يقتضي مقاربة جديدة للتقويم، يعتبرها غاردنر بديلة عن نمط التقويم السائد راهناً. فما بعض الملامح العامة لهذه المقاربة الجديدة للتقويم المنبثقة عن الذكاءات المتعددة؟

يُحِيل التقويم، حسب غاردنر، على «تجميع معطيات عن كفايات وإمكانات الأفراد، وذلك بغاية توفير تغذية راجعة مفيدة لهم وللجماعة المحيطة» (Gardner, 1996: 156). والتقويم، بهذا المعنى، يختلف عن الاختبار أو الرائز بكونه يعتمد على تقنيات لجمع المعلومات عن القدرات والكفايات في سياق العمل اليومي المألوف، وبالتالي فهو يقطع بصفة نهائية، مع استخدام أدوات صورية في إطار غير سياقي ومحيد. ويمكن إيجاز بعض سمات التقويم الذي يقوم على مقاربة الذكاءات المتعددة في العناصر التالية:

- تقويم بسيط وطبيعي: فبدل أن يكون التقويم مفروضاً من وقت لآخر من الخارج، يجب أن يكون مدججاً في المحيط الطبيعي للتعلم. «ففي حدود الإمكان، يصبح التقويم آتياً ومدججاً في الانخراط الطبيعي للفرد في وضعية تعلم معطاة» (Gardner, 1996: 157). والتعلم الجيد هو الذي يشكل التقويم جزءاً لا يتجزأ منه، وبالتالي لا تعود هناك حاجة للاختبارات الصورية وغير السياقية.

- **La validité écologique** الإيكولوجية: من السمات التي تعيب التقويم القائم على الاختبارات الصورية أنه لا يجد له أي امتداد في الواقع أو البيئة. فالفرد الذي اجتاز العشرات من هذا النوع من الاختبارات عبر مساره الدراسي، قد لا يصادف ولو واحدًا منها خارج هذا المسار في الحياة العملية؛ لأن ما يصادفه فعلاً هو وضعيات ومشكلات عليه مواجهتها وإيجاد حلول لها. وهذا معناه أن هذا النمط من الاختبارات لا يعطي صورةً عن إمكانات النجاح أو الفشل في الحياة العملية. ومن هنا تبرز الحاجة إلى نمط تقويم بديل يركز على الأداء في وضعيات حقيقية، تعطي صورة دقيقة أيضاً عن آفاق نجاح الفرد في الحياة المهنية مستقبلاً.
- أدوات تقويم ملائمة للذكاءات: يلاحظ غاردنر أن الاختبارات السائدة تعطي الأفضلية لشكلين أساسيين من الذكاء هما الذكاء اللغوي والذكاء المنطقي الرياضي. فكل من لديه مزيج خاص من هذين الشكلين له كل الحظوظ للنجاح وكل من يعاني نقصاً فيهما أو في أحدهما فالفشل له بالمرصاد. والحل - يقول غاردنر - «يكن في بلورة أدوات مكيفة مع أنواع الذكاءات وتتجه مباشرة لتقويم الذكاء موضع التنفيذ، عوض المرور من القدرات اللغوية والمنطقية». وهكذا يمكن تقويم الذكاء المكاني مثلاً بمطالبة الفرد بوضع قدراته موضع التنفيذ في وسط غير مألوف بالنسبة إليه، وتقويم الذكاء الجسمي من خلال تمرين فيزيائي (بدني)، وتقويم الذكاء الاجتماعي بملاحظة أدائه أثناء مناقشة في سياق عملي ما، إلخ. «فهذه الأمثلة المستقاة من الحياة اليومية تؤكد إمكانية ابتكار أدوات قياس ملائمة لمختلف الذكاءات» (Gardner, 1996: 158). فالسير في اتجاه أدوات تقويم أكثر تنوعاً، وأكثر تلاؤماً مع القدرات المختلفة للأفراد؛ هو الكفيل بجعل التقويم في الوسط المدرسي أكثر فأكثر إنصافاً.
- استخدام أدوات قياس متنوعة وأكثر حساسية للفروق الفردية: يعتبر غاردنر أن نسبة الذكاء **QI** عنصر من العناصر التي يمكن أخذها بعين الاعتبار للقبول في فصل للأطفال الموهوبين مثلاً، لكن المأساة هي أنه العنصر الوحيد الذي يتم الأخذ به. فمن غير المنصف تجاهل الإنتاجات السابقة للطفل وأهدافه ورغبته في متابعة دراسته بهذا الفصل. وهذا يُبرز الحاجة إلى أدوات قياس متعددة ومختلفة تتوجه إلى القدرات والإمكانات المتباينة للأفراد، وتعكس المسارات المتنوعة لتعلماتهم وانبثاق إمكاناتهم وقدراتهم (Gardner, 1996: 159). ومن شأن هذا التنوع في أدوات القياس أن يجعل التقويم أكثر قدرة على أخذ الفروق الفردية بعين الاعتبار. فمُسَلِّمة تماثل الأفراد ووحدة مسارات التعلم بحسب الفئات العمرية، آن الأوان للقطع معها؛ وإيلاء الفروق الفردية اهتماماً أكبر سواء على مستوى التدريس أو التقويم.
- توظيف أدوات تقويم مثيرة للاهتمام ومحفزة: من الأشياء التي نادراً ما يتم الانتباه إليها، الطابع الفقير للاختبارات الصورية. في مقابل هذا، ف«أداة جيدة للتقويم هي، في الوقت نفسه، تجربة للتعليم» (Gardner, 1996: 160). ولا يمكن أن تكون للتقويم جاذبية وأهمية بالشكل الذي يصبح امتداداً للتعليم، إلا بربطه بسياق يشتغل فيه الأطفال على مشكلات ومشاريع وإنتاجات لهم اهتمام فعلي بها، مما يشكل حافزاً بالنسبة إليهم لإنجازها بالصورة الأمثل. ويلاحظ غاردنر أن أدوات التقويم بمواصفات تثير اهتمام التلاميذ ويجعلها

تستثمره يتطلب إعدادها جهداً كبيراً، مقارنة بالاستبيانات ذات الاختيار من متعدد QCM؛ لكنها هي وحدها القادرة على توفير معلومات دقيقة تتيح، في نهاية المطاف، النصيح والتوجيه (Gardner, 1996: 161).

وفي سياق رده على الاعتراضات المحتملة على نمط التقويم الذي أتينا على تحديد بعض ملامحه الكبرى، يبرز غاردنر أن التقويم السياقي والمدمج في سيرورة التعلم والأكثر تلاؤماً مع تعدد الذكاءات وواقع الفروق الفردية، ليس أقل موضوعية من الاختبارات الصورية السائدة في الوسط المدرسي راهناً؛ والتي تعطي الأفضلية لشكلين من الذكاء، على حساب الأشكال الأخرى. بل إن التقويم القائم على أدوات من قبيل العمل المنجز أثناء التعلم أكثر تعبيراً عن كفايات الأفراد وإمكاناتهم.

ومن شأن هذا النمط من التقويم الذي يقترحه غاردنر، أن ينقلنا من «مجتمع الاختبارات» إلى «مجتمع التقويم» (Gardner, 1996: 162)، هذا الأخير الذي يأخذ فيه التقويم مكانه الطبيعي جزءاً من سيرورة التعلم، عوض أن تكون له لحظات وفترات تقيم جميع الفاعلين ولا تقدهم، بالنظر للتكلفة المادية والنفسية التي تتطلبها، بله الظواهر السلبية التي ترتبط بها في منظوماتنا التربوية. ومن شأن نموذج التقويم الذي يقترحه غاردنر أن يذكرنا أيضاً بنموذج عريق في التعلم والتقويم ما يزال حاضراً في المجال الحرفي في مجتمعاتنا العربية: فالتعلم في هذا المجال لا يتم إلا في «الورشة» كجزء من الحياة الاجتماعية، والتقويم لا يكون إلا امتداداً للتعلم وتطويراً له؛ فضلاً عن الجانب التربوي القيمي العلائقي الراسخ في هذا النموذج، وأخذه للفروق الفردية بعين الاعتبار.

الخاتمة:

إذا كان السؤال الرئيس الذي يوجد في أساس هذا المقال يخص الإسهامات البيداغوجية والتطبيقات التربوية لنظرية الذكاءات المتعددة، التي من شأنها الحد من جمود ورتابة كثير من ممارساتنا الفصلية؛ فإن الإجابة عن هذا السؤال تطلبت منا الانطلاق من مختلف جوانب هذه النظرية، قبل الوقوف على بعض التطبيقات التربوية التي تنطلق منها وتتأسس عليها، سواء على مستوى المناهج أو التدريس أو التقويم. وإذا كان هنالك شيء يمكن استخلاصه من هذا القول، فهو الحاجة الماسة والدائمة لانفتاح العملية التربوية على علم النفس بمختلف فروعه، بل على العلوم الإنسانية بصفة عامة؛ بالنظر للإمكانات التي يتيحها هذا الانفتاح، بوصفه أفقاً لا غنى عنه لتطوير ممارساتنا التربوية.

إن واقع منظوماتنا التربوية يشهد على أزمة متعددة الأبعاد والتجليات: فهي أزمة مردودية علامتها الصارخة التحكم المحدود في الكفايات الأساس الضرورية لاندماج الفرد في المجتمع والحياة، وهي أزمة تحديث بالنظر لرتابة وجمود ممارساتنا التربوية وعجزها عن الأخذ بمبادئ البيداغوجيا الحديثة، وهي أزمة ثقة نرى كل يوم فصلاً من فصولها متجلية في مختلف الظواهر السلبية التي تعكّر صفوة الفضاء المدرسي (الغياب، الانقطاع عن الدراسة، الشغب، العنف بشتى مظاهره...)؛ بل إنها أزمة مجتمعات بأكملها آن الأوان لتعبئة «حقيقية» لمواجهتها بالوسائل المتاحة وغير المتاحة، وإحياء الأمل في مستقبل أفضل.

وإذا كان ما يقدمه هذا المقال من معطيات واقتراحات من شأنه إثارة الانتباه إلى الإمكانيات التي تتيحها نظرية الذكاءات المتعددة لإغناء الممارسات الفصلية والدفع بها خطوات إلى الأمام؛ فإنه لا يدعي الإحاطة بالموضوع ولا القدرة على تقديم «وصفات» جاهزة ينبغي فقط وضعها موضع التنفيذ، كما لا يدعي أسبقية هذه النظرية على غيرها من النظريات. وحسبنا التعبير عن حاجة ملحة ومستعجلة تتمثل في البحث التربوي، الذي ينبغي أن يتخذ له أرضية صلبة في النظريات العلمية والمقاربات التي تسارعت وتيرة إنتاجها في مختلف العلوم، وهو ما لن يستقيم دون تجريب وأجرأة هذه المقاربات عملياً، من خلال الحضور الدائم والمستمر في ميدان الممارسة التربوية.

وتجدر الإشارة في ختام هذا القول إلى النقد الذي تعرضت له فكرة الذكاءات المتعددة منذ ظهورها، من قبيل أنها ليست نظرية، بل مجرد قائمة بمجموعة من القدرات اختيرت البيانات الموجودة حولها بشكل انتقائي لتدعيم النظرية (طه، 2006: 236). فتلك التي يسميها غاردنر ذكاءات، ما هي إلا قدرات يتعلمها التلاميذ في المدرسة، كما يتعلمها الإنسان عموماً في الحياة اليومية والعملية. كما أننا لو سرنا على منوال تقسيمات غاردنر للذكاء، لقمنا بتقسيم الذكاء الرياضي إلى ذكاء الجبر وذكاء الهندسة، ونقسم ذكاء الجبر إلى أقسام حسب دروس المنهاج الدراسي، وكذلك نقسم ذكاء الهندسة إلى أقسام، وهكذا مع سائر أقسام الذكاءات؛ وهذا سيجعل غاردنر لا يتحدث عن سبعة أو تسعة أنواع من الذكاء فقط، بل عن عدد أكبر بكثير.

وبالرغم من هذه الانتقادات، فمقاربة الذكاءات المتعددة، شأنها شأن كل المقاربات والنظريات السيكلوجية، يمكنها أن تشكل مدخلاً، من بين مداخل أخرى ممكنة، لإعادة النظر في ممارساتنا التربوية وحل بعض مشكلاتها وجعل مؤسساتنا التعليمية فضاءات جذابة للتعليم والتكوين وإعداد أبنائنا وبناتنا ليس لاجتياز الاختبارات، بل للاندماج الناجح والمثمر في المجتمع والحياة.

المراجع:

أولاً، المراجع العربية:

- جابر، عبد الحميد جابر (2003). الذكاءات المتعددة وتعميق الفهم، القاهرة، دار الفكر العربي.
- حسين، كوثر كوجك وآخرون (2008). تنوع التدريس في الفصل (دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم في مدراس الوطن العربي)، بيروت، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية.
- راجح، أحمد عزت (بدون تاريخ). أصول علم النفس، القاهرة، المكتب المصري الحديث للطباعة والنشر.
- السيد، رندا أحمد محمد علي (2010). فاعلية برنامج تعلم في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة لتنمية الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي لدى دراسات الفصل الواحد، رسالة دكتوراه في غير منشورة، كلية التربية، قسم علم النفس التربوي، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- طه، محمد (2006). الذكاء الإنساني اتجاهات معاصرة وقضايا نقدية، سلسلة عالم المعرفة العدد 330، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

ثانياً، المراجع الأجنبية:

- GARDNER, H. (1996), LES INTELLIGENCES MULTIPLES POUR CHANGER L'ÉCOLE, TRADUCTION DE PHILIPPE EVANS- CLARK ET AUTRES, PARIS, RETZ. (TITRE ORIGINAL EN ANGLAIS : MULTIPLE INTELLIGENCES. THE THEORY IN PRACTICE (1993)).
- LOBROT M. (1973), L'INTELLIGENCE ET SES FORMES, PARIS- BRUXELLES- MONTRÉAL, DUNOD/ BORDAS.
- SILLAMY N., 1964, DICTIONNAIRE DE LA PSYCHOLOGIE, PARIS, LIBRAIRIE LAROUSSE.

أنشطة وأخبار الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية سفارة دولة الكويت في واشنطن تكرم سفراء السلام لعام 2024 م بمشاركة رئيس مجلس إدارة المؤسسة الكويتية - الأمريكية د. حسن الإبراهيم



برعاية سفيرة دولة الكويت لدى الولايات المتحدة الأمريكية الشبيخة الزين الصباح، أقامت السفارة في مساء الأحد 21/7/2024م، ومشاركة د. حسن الإبراهيم، رئيس مجلس إدارة المؤسسة الكويتية - الأمريكية (كاف)، ونائب الرئيس فوزي السلطان، حفل تكريم 54 طالباً، تم اختيارهم من بين أكثر من 77 ألف مشارك في تصفيات على مستوى الولايات المتحدة باعتبارهم سفراء للسلام للعام 2024م.

وقد استهدف التكريم الاحتفاء بمقالات هؤلاء الطلاب المتميزين العميقة حول العنف وحلولهم المبتكرة التي سيتم تضمينها ضمن الكتابات المحفوظة في مكتبة الكونغرس الأمر الذي سيسهم في توثيق أصواتهم وأفكارهم للأجيال القادمة.

وفي كلمتها أكدت سفيرة دولة الكويت لدى الولايات المتحدة الأمريكية الشبيخة الزين الصباح ضرورة تعزيز أصوات الشباب لاستعادة إنسانيتنا المشتركة وسط تعرض أقرانهم في قطاع غزة لعنف لا يوصف.

وأكدت الشبيخة الزين الصباح أن «العنف لا يعرف ديناً ولا جنسية ولا حدوداً - معتبرة أن - الظلم الذي يقع على الشباب في أي مكان هو ظلم يصيب الشباب في كل مكان».

وأشارت إلى معاناة الشباب في غزة من عنف لا يوصف نتيجة العدوان المروع في أحد أكثر الصراعات تدميراً في القرن الـ 21 .

وشددت السفيرة على أن: «هناك مسؤولية جسيمة تقع على عاتق الشباب لكسر دائرة العنف وذلك عبر الصفوف لتحقيق السلام».

وأوضحت أن «تعزيز أصوات الشباب وكتاباتهم هو السبيل لاستعادة إنسانيتنا المشتركة وقيادتنا جميعاً نحو مستقبل أكثر إشراقاً وسلاماً».

وقالت الصباح: «من المستحيل الحديث اليوم عن العنف والظلم من دون ذكر القضية الفلسطينية وتحديدًا ما يتعرض له الشباب الفلسطينيون في غزة والضفة والسجون في الأراضي الفلسطينية المحتلة».

وشددت على أن الدمار الواسع الذي طال البنية التحتية المعيشية والتعليمية والاجتماعية للشباب والأطفال الفلسطينيين غير مسبوق في القرن الـ 21.

من جانبه، قال مدير «كاف» د. حسن الإبراهيم في تصريح مماثل لـ (كونا): إن الأطفال عرضة للعنف في جميع دولة العالم، مثنياً جهود المشاركين في رفع المعاناة عن جميع المعرضين للعنف والظلم في كل مكان وبتوسع البرنامج ليشمل ولايات جديدة كان آخرها (هاواي).

ويشارك الشباب المكرمون في قمة التكريم الوطنية (Do The Write Thing) أو (افعل الصواب) التي تستضيفها المؤسسة الكويتية - الأمريكية (كاف) دعماً للبرنامج في الفترة من 20 إلى 24 يوليو.

والجدير بالذكر أنه تم إنشاء مؤسسة الكويت - أمريكا (كاف) في عام 1991م؛ بهدف أساسي مستوحى من تحرير الكويت من الغزو العراقي الغاشم على يد قوات التحالف الدولي في حرب الخليج وذلك تقديراً للتضحيات الأمريكية والعلاقات المتينة بين شعبي البلدين.

وركزت أنشطة المؤسسة على برامج التبادل التعليمي والثقافي لفئة الشباب ومن في حاجة إلى الرعاية والاهتمام بهدف الحد من ممارسة العنف في المدارس والمجتمعات في مختلف أنحاء الولايات المتحدة.

تهنئة



يسر رئيس مجلس إدارة الجمعية الكويتية لتقديم الطفولة العربية، أن يتقدم بخالص التهاني والتبريكات إلى: سعادة الأستاذ الدكتور / الغالي أحرشاو حفظه الله - الأستاذ بشعبة علم النفس، كلية الآداب والعلوم الإنسانية ظهر المهرز - جامعة سيدي محمد بن عبد الله بفاس، المغرب، وعضو الهيئة الاستشارية بمجلة الطفولة العربية، بمناسبة تكريمه وحصوله على درع جائزة «المغرب للكتاب لسنة 2023م في صنف العلوم الإنسانية، عن كتابه «اللغة والمعرفة: دراسات في اكتساب العربية وتعلمها»، وذلك بتاريخ 09 مايو 2024م.

والجدير بالذكر أن هذه الجائزة تعتبر أقدم وأرسخ جائزة فكرية وعلمية في المغرب، حيث لها مكانة اعتبارية، وثقافية، ورمزية، وتاريخية.

وبهذه المناسبة تتقدم الجمعية الكويتية لتقديم الطفولة العربية إلى سعادة أ.د. الغالي أحرشاو بخالص التهئة متمنين له مزيداً من التوفيق والسداد، لإثراء المكتبة العربية بمشاريعه العلمية وبحوثه المفيدة، استمراراً لعطاءاته المتميزة حول قضايا الطفل والطفولة بالمغرب والعالم العربي.

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

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

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

الدكتور/ حسن علي الإبراهيم

رئيس مجلس الإدارة

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

ص.ب: 23928 الصفاة

الرمز البريدي: 13100 - دولة الكويت

تلفون: 24748250 / 24748479

فاكس: 24749381

البريد الإلكتروني: haa49@ksaac.org.kw



الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

مجلة الطفولة العربية

قسمة اشتراك

الدول الأخرى

دول مجلس التعاون

داخل الكويت

البيان

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

☐

تجديد اشتراك

☐

الرجاء وضع علامة ✓ في حالة رغبتكم في: اشتراك

الاسم: _____
العنوان: _____
التاريخ: _____
التوقيع: _____

يتم تحويل الاشتراكات على حساب
الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية
Kuwait Society for Advancement of Arab Children
البنك التجاري الكويتي - الرئيسي
Commercial Bank of Kuwait - Main Office
الحساب بالدينار الكويتي

A/C No.: 0396922100414012 Swift Code: COMBKWKW

IBAN: KW27 COMB 0000 0103 9692 2100 4140 12

الحساب بالدولار الأمريكي

A/C No.: 0396922100840013 Swift Code: COMBKWKW

IBAN: KW66 COMB 0000 0103 9692 2100 8400 13

