أبحـــاث

الخصائص النفسية والسلوكية لأطفال ما قبل المدرسة الإبتدائية

إعداد
أ.د صلاح مراد أ.د أمان محمود

قسم علم النفس التربوي
كلية التربية - جامعة الكويت

تهدف الدراسة إلى التعرف على المشكلات السلوكية والنفسية الأكثر شيوعا بين أطفال الروضة وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات الديمجرافية والتعرف على الفروق السلوكية حسب متغيرات الجنس.

وقد أعد الباحثان أداة لملاحظة سلوك الطفل في ثلاثة مجالات سلوكية (مدرسية/ شخصية/ اجتماعية) للمرحلة العمرية ٤-٧ سنوات، وتحتوي الأداة على ٣٦ فقرة تتناسب مع الطفل العربي- الكويتي وتم التأكد من صدقها وثباتها.

وتكونت عينة الدراسة من ١٩١ طفلا وطفلة (ذكور وإناث) يمثلون محافظات دولة الكويت (العاصمة - حولي - الأحمدي - الفروانية - الجهراء) تم اختيارهم بشكل عشوائي من أطفال الصفين الأول والثاني بالرياض وتراوحت أعمارهم ما بين ٣,٥ - ٦ سنوات.

وقد أجري تحليل شامل لاستجابات الأطفال على المقياس وذلك لتحديد المشكلات النفسية والسلوكية التي يعاني منها أطفال الروضة ودرجة حدتها واستخرجت النسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية ومعاملات الارتباط للتأكيد من صحة فروض الدراسة. وتم تقديم النتائج ومناقشتها في جزئين: تضمن أحدهما المشكلات التي يعاني منها أطفال الروضة بصورة عامة حيث بلغ عدد المشكلات الحادة والمتوسطة (١٨) وتراوحت النسبة المئوية لتكرارها من ١٥٪ إلى ٧٥٪، كما تضمن الجزء الثاني دراسة الفروق بين مشكلات الأطفال (المدرسية، الشخصية، الاجتماعية) حسب متغيرات الدراسة، حيث أوضحت النتائج: وجود فروق في سلوك ومشكلات الأطفال طبقا للنوع والعمر ومستوى تعليم كل من الأب والأم واختلاف المناطق التعليمية.

وقد تضمنت الدراسة مجموعة من التوصيات التي تؤكد ضرورة اهتمام الأباء والأمهات، والمعلمات والإخصائيات بالأطفال والتعرف على مشكلاتهم النفسية والاجتماعية والمدرسية والعمل على حلها من أجل صحة نفسية أفضل للطفل.

الخصائص النفسية والسلوكية لأطفال ما قبل المدرسة الابتدائية

مقدمة:

تعد مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية من المراحل الحرجة في عمر الطفل والتي تؤثر على حياته المستقبلية، حيث يتشكل سلوك الطفل في السنوات الأولى من عمره، ويعد أساساً لسلوكيات أخرى مستقبلية.

ودور الرياض أكثر أهمية لحياة الطفل إذ أنها تعد إمتداداً للحياة الأسرية وتتطلب من المعلمة أن تكون أماً ومربية، وتقدم للطفل الحنان والعطف، وتوجه سلوكه وترشده وتعلمه وتشجعه على اكتساب المفاهيم والمعلومات وتعلم السلوكيات المرغوبة.

وتهتم دور الرياض بتقديم الأنشطة والمعلومات التي تساعد الطفل على النمو في المجالات المختلفة وتحقيق الذات، وإتاحة الفرصة للتعبير عن نفسه، والقيام بما يرغب فيه بحرية وفقا لتوجيه ورعاية هذا الدور. كما تهيئ المناخ التعليمي الذي يدفع للاكتشاف واكتساب العديد من المفاهيم والمهارات الأساسية التي تساعده على التفاعل مع البيئة والتواصل مع الآخرين، وتكوين العلاقة والصداقات والتفاهم والمناقشة والتعبير عن الرأي وفهم آراء الآخرين.

مشكلة الدراسة:

تهدف دور الرياض إلى مساعدة الطفل على تنمية قدراته وإمكاناته، وإكسابه المفاهيم والمعلومات والمهارات الأساسية والسلوكيات المرغوبة من المجتمع، وتكوين مفهوم إيجابي عن ذاته والاستقلال والتعاون والإحساس بالمسئولية.

إلتحاق الطفل بالروضة يزيد من دائرة اتصاله بالعالم الخارجي والتعرف على الآخرين وتكوين الصداقات ومعرفة سلوكيات التعاون والمشاركة والإحساس بالغير وفهم آرائهم وتقدير ذواتهم والتعلم منهم. وتعد الروضة إضافة إلى العالم الأسري للطفل، ومن ثم فعليها تقع مسئولية الرعاية والتوجيه والإرشاد والأخذ بيد الطفل نحو تفهم أكثر للعالم المحيط واكتساب سلوكيات جديدة وضرورية ومناسبة للتفاعل مع البيئة.

وتهتم الدراسة الحالية بمحاولة التعرف على الخصائص النفسية والسلوكية لأطفال الرياض في ثلاثة مجالات: المدرسي والشخصي والاجتماعي، والتعرف على المشكلات السلوكية في تلك المجالات ومدى تأثرها بالجنس والعمر الزمني، وقد وضع الباحثان التساؤلات التالية للدراسة:

١- ما السلوكيات السائدة لأطفال الرياض في كل من المجالات المدرسي والشخصي والاجتماعي؟ وما السلوكيات المشكلة لدى أطفال الرياض؟

٢- هل توجد فروق دالة بين أطفال الرياض من الجنسين في مجالات السلوك المدرسي، الشخصي، الاجتماعي؟

٣- هل توجد فروق دالة بين أطفال الرياض حسب أعمارهم المختلفة في مجالات السلوك المدرسي، الشخصي، الاجتماعي؟

٤- هل توجد فروق دالة بين أطفال الرياض في المناطق التعليمية الخمس في مجالات السلوك المدرسي، الشخصي، الاجتماعي؟

٥- هل توجد فروق دالة بين أطفال الرياض حسب مستويات تعليم الأب والأم في مجالات السلوك المدرسي، الشخصي، الاجتماعي؟

رياض الأطفال:

هي تلك المؤسسات التربوية الاجتماعية التي يلتحق بها الأطفال في السن ما بين الثالثة والسادسة من العمر وتعرف باسم دور الحضانة.

ويتضمن برنامج رياض الأطفال التنمية الشاملة لحواس الطفل وقدراته ومهاراته وميوله واتجاهاته وتمكينه من المبادئ الأولى من أجل تربية صحية وعقلية وأخلاقية ودينية واجتماعية متكاملة وكذلك إعداده لمرحلة المدرسة الابتدائية وتدريبه وتهيئته لعملية القراءة والكتابة.

ويتحقق الهدف الرئيسي لبرنامج رياض الأطفال في تسهيل التعليم من خلال التركيز على فرص التوجيه والإرشاد النفسي للأطفال في المجالات التي يرغبونها ويهتمون بها، ويتضح نجاح البرنامج من خلال الخبرات والمهارات المواتية للنمو الأمثل للأطفال في هذه المرحلة.

وتعرف مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية إجرائيا من (٣-٦ سنوات) بأنها الفترة التكوينية الحاسمة في تحقيق النمو السوي المتكامل للطفل في المرحلة ويكون من خلالها الطفل المفاهيم الأساسية واكتساب المهارات العقلية المعرفية واللغوية وكذا المهارات الحسية والحركية والاجتماعية والحياتية والأنماط السلوكية التي تساعده على فهم البيئة المحيطة به عن طريق التفاعل والتواصل اللفظي الإنساني.

خصائص أطفال الرياض:

يرتبط سلوك الطفل ارتباطاً كبيراً بالظروف البيئية المحيطة وأساليب التنشئة الأسرية المتبعة، كما أن المستوى الثقافي والاقتصادي والاجتماعي للأسرة له أثر كبير على تلك السلوكيات وإذا كان يصعب التأكد من الأسباب الحقيقية التي تؤدي إلى السلوك غير المرغوب، والذي قد يكون معروفاً لدى الأسرة لكنها لا تفصح عن تلك الأسباب الكامنة والتي قد لا تكون مرغوبة من المجتمع (صلاح مراد، محمد عبد الغفار، ١٩٨٨).

ويهتم الوالدان بتربية الأبناء في حدود إمكاناتهم ومعتقداتهم ويظنون أنهم يقدمون أكبر مساعدة ممكنة لتنمية وتنشئة الأبناء. ونتيجة لقلق الوالدين على الأبناء فقد يتضح ذلك في تصرفاتهم، ويؤثر على سلوك الأبناء، وقد يبدي بعض الوالدين عدم الاهتمام واللامبالاة ويؤثر ذلك أيضا على سلوك الأبناء (محمد عماد الدين إسماعيل وآخرون، ١٩٧٤).

والتحاق الطفل بالروضة ينقله من البيئة المنزلية المحدودة إلى بيئة أكبر وأكثر اتساعاً حيث يتعرف على أفراد جدد ويكون بعض الصداقات، ويكتشف معالم جديدة، ويشعر أنه حر في الحركة والنشاط والتجول داخل الروضة ويميل لفرض شخصيته على بعض الأطفال، وأحياناً ينعزل وينطوي، وقد تحدث اضطرابات سلوكية للبعض نتيجة الخوف من البيئة التعليمية الجديدة وربما نتيجة لأساليب التنشئة الأسرية (Caspari, 1976) .

كما تعد مرحلة رياض الأطفال من المراحل المهمة في حياة الفرد، وهي ذات خصائص معينة مختلفة عن المرحلة السابقة لها في مظاهر النمو العقلي والانفعالي والجسمي.

الدراسات السابقة:

يشهد البحث العلمي في مجال سيكولوجية الطفل وخاصة مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية تطورا علميا وثقافيا وتربويا وتكنولوجيا سريعا ومطردا في الآونة الأخيرة، ولا شك أن البحوث والدراسات في مجال النمو النفسي لطفل ما قبل المدرسة الابتدائية تقدم إلى حد كبير وقد ظهرت البحوث والدراسات المتنوعة متأثرة بالنمو المطرد في علم النفس، كما أسهمت هذه البحوث والدراسات في تحسين العملية التعليمية، وفي توفير الشروط الملائمة لنمو النشء جسميا وعقليا ولغويا واجتماعيا وانفعاليا، وفي تحقيق مبادئ ومقومات الصحة النفسية السليمة كما تتجسد في بناء شخصياتهم.

ويكتسب الأطفال السلوكيات الاجتماعية من خلال التفاعل مع الآخرين وخاصة جماعةالأقران، وتلعب اللغة دورا متزايدا وهاما في المهارات الاجتماعية ويتطلب ذلك الفهم والمناقشة، كما أن لجماعة الرفاق أثراً إيجابياً على مستوى تعقد الدور الاجتماعي (Broadhead, 1997).

وقد أثار كورسارو (Corsaro, 1985) إلى أن الأطفال يقاومون اكتساب وضبط السلوك من خلال التواصل والمشاركة الاجتماعية في الأنشطة، وقد وضح خطأ الكبار في تفسير شكوى امتلاك الأطفال للأشياء بحسبانها تدل على عدم الرغبة في المشاركة الاجتماعية.

وقد درس جالتون ووليامسون (في: Broadhead 1997) أهمية العوامل الاجتماعية والمعرفية في العمل الجماعي، وقد وجد أن ثقة الطفل بنفسه والقدرة على المناقشة وأداء المطلوب منه من العوامل التي تؤثر على وجود التفاعل الاجتماعي والعمل في جماعات. ولكن مجرد جلوس الطفل في جماعة لا يسهل المناقشة والمشاركة في حل المشكلات، وإنما هناك أعمالا يجب أن يقوم بها الطفل ليصبح مشاركا وهنا يأتي دور المعلمة في مساعدة الطفل على ذلك.

وقد درس باندورا (Bandura, 1969) السلوك العدواني ووجد فروقاً لدى الأطفال الذين يشاهدون أفعالاً أو مشاهد عدوانية، وذلك لأنهم يتعلمون السلوك العدواني من خلال التفاعل مع البيئة ومن خلال أساليب تعامل الآباء والمعلمين معهم، فعقاب الطفل يجعله يكف عن العدوان ولكنه يساعده في معرفة خط السلوك العدواني والذي يحتمل أن يقلده في مواقف أخرى. كما أن الفرق بين الذكور والإناث في العدوانية يرجع إلى الفروق الثقافية والاجتماعية، فالقسوة في التعامل تؤدي إلى السلوك العدواني في حين يؤدي التسامح إلى زيادة السلوك العدواني (في: حسنين الكامل وعلى سليمان ١٩٩٠).

كما توصل حسنين الكامل وعلي سليمان (١٩٩٠) إلى إمكانية التنبؤ بالسلوك العدواني للأطفال من معرفة اتجاهات الآباء كما يدركها الأبناء حيث وجد أن التسلط أو الإهمال يؤدي إلى العدوان الذاتي والعدوان الدفاعي والعدوان التلقائي.

أوضحت دراسة أمان محمود (١٩٨٤) إمكانية التنبؤ بالاضطراب السلوكي للأطفال من معرفة آراء معلمي رياض الأطفال حيث نالت مشكلات السلوك الإتكالي والكفاءة الشخصية وإنعدام الاتزان الانفعالي والسلوك العصابي والخوف وعدم الملائمة والعلاقات مع الآخرين نسبا عالية واعتبرت من المشكلات الحادة التي يعاني منها أطفال الرياض والتي تحتاج إلى توجيه وعلاج من قبل المختصين بالأساليب العلاجية المناسبة من أجل الصحة النفسية للطفل.

وقد ركز فيجوسكي ١٩٩٣ (في: Broadhead 1997) في دراسته على الجانب الاجتماعي للنمو المعرفي، حيث يؤكد أن نمو الطفل يكون من خلال نظام اجتماعي. فحل المشكلات في موقف به توجيه ومشاركة يمكن انتقاله وتمثله لدى الطفل مما يؤدي إلى زيادة نموه واكتساب مهارات مناسبة للحياة.

وقد أوضح رامزي (Ramsey, 1991 في: Sims et al, 1997) أن التفاعل بين الأطفال يتسم بالصراع، فهم ما زالوا في مرحلة العمليات قبل الإجرائية عند بياجيه، وهذا يعني أنه من غير المتوقع منهم التفاعل مع الأقران بمفهوم التعددية بل بمفهوم الفردية لاعتمادهم على المحسوسات والمعلومات الملاحظة ليستنتجوا منها عن أقرانهم. فالأطفال متمركزون حول الذات ولديهم صعوبة في فهم ما يعرفه الأقران وما يشعرون به وإنما يتمركزون حول مشاعرهم وحاجاتهم.

وتتسم مرحلة الرياض بالصراعات المختلفة على الأشياء والممتلكات، وهي هامة لنمو المهارات الاجتماعية، وعن طريق المشاركة في الصراعات يأخذ الأطفال وجهات نظر الآخرين حتى يصلوا إلى حل للمشكلات وبالتالي تزداد فرص المشاركة ونمو الذات وقد ذكر سلمان ١٩٨١ (في: Sims et al, 1997) عددا من الصراعات التي لوحظت في دراساته لأطفال الروضة وهي: محاولة المشاركة في اللعب مع التغير وتمثل ٥٠٪ من الصراعات، والصراع على الممتلكات، والصراع على الأدوار. وترى المعلمة أن صراعات الأطفال تفوق عملها ولكن هذه الصراعات تعد فرصة إيجابية للتعلم إذا استطاعات المعلمة استغلالها وتوجيهها.

أما دراسة دينهام (Denham, 1986) عن العلاقة بين الإدراك الاجتماعي والسلوك التوافقي لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة فقد أشارت نتائجها إلى أن الأطفال الذين أظهروا مشاعر الود والتعاطف في علاقاتهم مع أقرانهم أثناء اللعب حصلوا على درجات مرتفعة في كل من مقياس السلوك الاجتماعي والإدراك الاجتماعي بينما اتضح أن الأطفال الذين عبروا عن مشاعر الغضب والحزن كانوا أكثر تجاهلا لانفعالات أقرانهم نحوهم.

وكذلك دراسة كواي وجارت (Quay and Garrett, 1984) عن التنبؤ بالتوافق الاجتماعي لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة والتي أكدت أهمية الدور الذي تقوم به الخبرات والعلاقات والتفاعلات المبكرة في حياة الطفل وخاصة في تحديد الملامح الأساسية للسلوك الاجتماعي والتوافق النفسي بصفة عامة والتفاعلات الاجتماعية مع الآخرين من الأقران والمحيطين.

وقام بروان وآخرون (Brown et al, 1988) بدراسة حول أثر الخبرات الأسرية المبكرة كنماذج لأساليب واستراتيجيات حل المشكلات الاجتماعية على المهارات الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي، وقد توصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها أن الخبرات الأسرية لها دور هام في اكتساب الأطفال المهارات الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي وحل المشكلات، كما أن سلوك الوالدين واتجاهاتهم وتوقعاتهم تؤثر بصورة فعالة على سلوك أطفالهم الاجتماعي والانفعالي، وترتبط درجة كفاءة الطفل الشخصية وأسلوب حل المشكلات الاجتماعية بخبرات الطفل وتفاعلاته المبكرة، كما أن الأطفال الذين يعيشون في ظروف أسرية أقل ملاءمة يعانون من الإحساس بالعزلة.

كما درست فربا ١٩٩٤ (في: Broadhead, 1997) التعاون أثناء التفاعل مع جماعة الأقران ووجدت من الملاحظات قيام الأطفال بالتعاون في تقبل آراء بعضهم أو التعليق عليها والبحث عن مساعدة لفظية أو جسمية وربما قبول أو رفض تلك المساعدة، ومشاهدة سلوك الغير وتقليده وإخبار الآخرين بالمعلومات. ويتضح من ذلك أن المناقشة والتعليق والتقليد من السلوكيات المتعلقة بالنمو الاجتماعي والمعرفي والشخصي.

وقد أجري تايسين (Thyssen, 1995) دراسة لملاحظة سلوك الأطفال أعمار ٢، ٤، ٦ وركزت الملاحظة على أنشطة الطفل وسلوكياته والتواصل والمشاركة مع الآخرين وتوصلت الدراسة إلى: انشغال الأطفال في الأنشطة والتعاون مع الآخرين والرغبة في مشاركة الكبار لهم والبحث عن مصادقة الغير، وإذا أبدى الكبار اهتماما نحو أنشطتهم فأنهم يكونوا أكثر نشاطاً، ويقل الحماس في حالة **عدم اهتمام الكبار**. وقد لاحظت الدراسة أن أطفال الأربع سنوات يطورون قدراتهم الابتكارية في الأعمال المشتركة، ويريدون أن يفهم الكبار عالمهم وخبراتهم ومشاركتهم في ذلك، في حين أن أطفال الست سنوات يريدون التحدي والإعتراف بهم وبكفاءتهم في الأنشطة، وهم أكثر حساسية ويرغبون في مشاركة الكبار ويريدون معلومات حقيقية والأداء الصحيح وفي نفس الوقت يهتمون بعالم الخيال والمغامرة.

وفي دراسة يارو وآخرون (Yarrow et al 1976) للتعرف على الأبعاد المرتبطة بالسلوك

الاجتماعي لصغار الأطفال وردود الأفعال الثنائية بين الأم والطفل والبيئة المحيطة، فقد أكدت الدراسة على أن ردود الأفعال الاجتماعية تتأثر بمدى تفاعل الطفل بوالديه وإخوانه بالإضافة إلى تفاعل جماعات الأقران، كما اتضح مدى تأثير المثيرات البيئية والاجتماعية والثقافية والخبرات المبكرة على أساليب السلوك التوافقي والاتزان الانفعالي لهؤلاء الأطفال بشكل عام. كما توصلت الدراسة إلى أن هناك عوامل بيئية وثقافية واجتماعية هادفة يمكن الاعتماد عليها في التعرف على السلوك الاجتماعي والعلاقات التفاعلية المثمرة والتي تستهدف تنمية وتوجيه سلوك الأبناء من خلال الأنشطة المعرفية والاجتماعية كأساليب وطرائق التدريب على المهارات الاجتماعية والمعرفية على نمو يضمن أن تأخذ هذه المهارات شكلا يضمن تقبل الآخرين من الأقران والمحيطين وبداية الدخول في تفاعلات وعلاقات مشاركة ثنائية الاتجاه تعتمد على الأخذ والعطاء والتفاهم كمصدر لمكونات وتضمنات السلوك التوافقي للأبناء.

أما دراسة سبنسر (Spenser, 1982) عن المهارات الاجتماعية لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة في ضوء بعض المتغيرات العقلية -المعرفية والثقافية فقد أشارت نتائجها إلى أن المهارات الاجتماعية تختلف باختلاف البيئة الاجتماعية والثقافية والجنسية، كما أن الأطفال السود لا يقدرون ذواتهم ولديهم شعور بالنقص والدونية، كما أكدت على عدم وجود فروق بين الذكور والإناث (البيض والسود) في إدراك القواعد والأساليب والأنماط السلوكية.

وقد أجرت جوزال عبد الرحيم (١٩٨١) دراسة عن نمو السلوك الشخصي الاجتماعي لطفل الروضة في ضوء الأنشطة المتضمنة بخطة العمل بوزارة التربية والتعليم في مصر والتي أظهرت اختلاف الذكور عن الإناث من حيث الفترة الزمنية الأسرع في نمو سلوكهم الشخصي من (٤-٥) سنوات، (٥-٦) سنوات، كما أوضحت الفروق المتفاوتة للطبقة الاجتماعية الاقتصادية على السلوك الشخصي الاجتماعي مما يؤكد أن المستوى الاقتصادي والاجتماعي له أثره على نمو السلوك الشخصي الاجتماعي.

وفي دراسة إبراهام (Abraham, 1982) لعلاقة كل من العمر وتعليم الأم بالمهارة الاجتماعية والتي أظهرت أن المهارة الاجتماعية تزيد عند الأطفال بزيادة العمر الزمني لهم كما أن تعلم الأم وعمرها يؤثر على المهارة الاجتماعية للأطفال، زيادة المهارة الاجتماعية للطفل ترجع إلى أن الأم المتعلمة تحاول وتعمل أقصى ما في وسعها على إتاحة فرص اللعب للطفل مع الأطفال الآخرين عن طريق إشراكهم في نوادي، كما أنها تحرص على المحافظة على مظهر أطفالها ونقل خبراتها إليهم باستمرار.

وقد أجرت أسماء السرسي (١٩٨٤) دراسة عن النمو الاجتماعي لدى الجنسين في مرحلة الطفولة المبكرة والتي أشارت نتائجها إلى عدم اختلاف أطفال الريف وأطفال الحضر (ذكور وإناث) من حيث نموهم الاجتماعي.

كما أوضحت دراسة كراول وفيلدمان (Crawell & Feldman, 1985) عن أثر العلاقات

التفاعلية المبكرة بين الأم والطفل على أساليب السلوك الاجتماعي والتي أكدت بأن مساعدة الأم وتشجيعها لطفلها له تأثير واضح على علاقات الطفل مع أقرانه أثناء اللعب الحر، وأن السلوك التوافقي للطفل قد يرجع إلى النماذج التفاعلية والعلاقات والخبرات التدريبية واستراتيجيات التدخل المبكر على المهارات الاجتماعية.

وأوضحت دراسة نينو وريفوت (Ninio & Rinott, 1988) أن لمشاركة الآباء في رعاية أطفالهم الأثر الإيجابي فيما يكتسبه الأطفال من كفاءات ومهارات معرفية واجتماعية في مرحلة ما قبل المدرسة، وأنه كلما زادت فترة المشاركة والتفاعل بينهما كلما أدى ذلك إلى اكتساب هؤلاء الأطفال أساليب التفاعل والتواصل الاجتماعي المثمر مع جماعات الأقران. كما أكدت على أن الأسرة بما تتضمنه من علاقات وتفاعلات مثمرة مع الأطفال تعد مجالاًيستطيع من خلاله الطفل أن يشبع حاجته إلى الحب والألفة والمودة في ظل مناخ يسود فيه الوئام والتفاهم بين الآباء أو الأبناء حيث يكون بمقدورهم تحقيق ذواتهم وإشباع حاجاتهم.

وقد أوضحت دراسة دانهام (Dunham, 1990) أثر تفاعل الأم على استجابات ا لطفل وردود أفعاله التتابعية الخاصة بالنمو الاجتماعي لديه مما يسهم بدوره في تحسين البناء النفسي لسلوك الطفل، كما أن التعامل والتواصل الاجتماعي بين كل من الأم والطفل يعتمد إلى حد كبير على المثيرات البيئية والخبرات المبكرة مما يسهم بدوره في تشكيل شخصيته والتنبؤ بسلوكه التوافقي في المراحل النمائية المقبلة.

وأجرت أمل حسونه (١٩٩٥) دراسة بهدف تصميم برنامج لإكساب أطفال الرياض مهارتي التقليد والاستقلالية وقد توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث على مقياس التقليد والاستقلالية لدى أطفال المجموعة التجريبية في حين وجدت الفروق بين الأطفال الأكبر سنا والأصغر سنا.

ومما تقدم يتبين لنا أن البحوث والدراسات الأجنبية التي أجريت في مجال رياض الأطفال تبدو على قدر كبير من التنوع والإثراء ولذا كانت نتائجها باعثة على توجيه الانتباه إلى أهمية البرامج النفسية والتربوية التي تجرى في مجال النمو النفسي كما يلاحظ ندرة الدراسات العربية التي أجريت أو تجرى في نفس المجال وخاصة على أطفال الرياض بدولة الكويت.

وهكذا يتضح وجود حاجة ماسة في الوقت الحاضر لإجراء المزيد من البحوث في مجال النمو الإنساني لأطفال الرياض حتى ينال الطفل الرعاية والتدريب مبكراً مع حسن استثارة طاقاته وقدراته وتوظيفها وصولا إلى المستوى الذي يتحقق من خلال بناء البرامج وأساليب التوافق النفسي.

والدراسة الحالية تمثل خطوة في هذا الاتجاه حيث تسعي للتعرف على سلوكيات أطفال الرياض في ثلاثة مجالات: المدرسي، الشخصي، الاجتماعي كمؤشرات للسلوك التوافقي لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية باعتبار أن ذلك هو المدخل الطبيعي الفعال لتنمية الطفل.

الخصائص النفسية والسلوكية:

هي جملة السمات المكونة للشخصية والتي تميز الشخص عن غيره كما تحدد طريقة الفرد المميزة في الاستجابة للمواقف وأسلوبه في التكيف وباختلاف تلك السمات نتوقع اختلاف ردود أفعال الأفراد لنفس المواقف. وتعرف الخصائص النفسية والسلوكية في هذه الدراسة بأنها مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطفل على المجالات الثلاثة المدرسية والاجتماعية والشخصية في المقياس المعد لذلك.

أداة الدراسة:

تم إعداد مقياس لملاحظة سلوك الطفل في ثلاثة مجالات: المدرسي والشخصي والاجتماعي حيث يتضمن كل مجال عشر عبارات تعبر عن سلوك الطفل في الروضة، وقد اعتمد إعداد عبارات المقياس على مظاهر النمو الجسمي والعقلي والاجتماعي والانفعالي لأطفال الرياض وعلى عدة مقاييس منها: مقياس سلوك طفل (مصطفى كامل، ١٩٨٧) مقياس السلوك (باربر انجرسون ١٩٨٨ Barbara Ingerson) مقياس أمان محمود، (١٩٨٤). وتم عرض المقياس بعد إعداده على مجموعة من المحكمين من أساتذة علم النفس ومن العاملين في رياض الأطفال، وتم تعديل وإعادة صياغة بعض العبارات وإضافة ست عبارات أخرى فأصبح المقياس يتضمن ٣٦ عبارة موزعة على المجالات الثلاثة. وتقوم معلمة الروضة بملاحظة سلوك الطفل وتحديد درجة حدوث السلوك بأحد الإجابات (دائما، أحيانا، نادرا، مطلقا).

وتم تجريب المقياس وحساب معامل ثبات ألفا وهو ٠,٧٠ للمقياس الكلي، والذي يشير إلى أن معامل الثبات جيد.

عينة الدراسة:

تم تطبيق المقياس على ١٩١ طفل (٨٩ ولدا، ١٠٢ بنتا) من خمس دور للرياض يمثلون المناطق التعليمية الخمس: العاصمة (٤١)، حولي (٣٣)، الفروانية (٣٩)، الجهراء (٣٩)، الأحمدي (٣٩). وتراوحت أعمارهم بين ٣,٥ سنة وحتى ٦ سنوات بمتوسط ٤,٩ سنة وانحراف معياري ٠,٩ وتراوح مستوى تعليم الأب من معرفة القراءة والكتابة (٣) إلى المستوى الجامعي (٨١) وتعليم الأم من الأمية (٦) وحتى المستوى الجامعي (٧٩).

وقامت معلمة كل فصل من فصول العينة بملاحظة سلوك الأطفال وملء بيانات المقاييس الخاصة بالمعلومات العامة عن الطفل ومدى تكرار سلوكياته في المجالات الثلاثة.

نتائج الدراسة:

تم تفريغ بيانات العينة وإجراء التحليلات الإحصائية اللازمة للإجابة عن تساؤلات

الدراسة، حيث تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية للسلوكيات وحساب الفروق بين البنين والبنات في تلك السلوكيات باستخدام اختبار (ت) وكذلك حساب الفروق بين الأعمار الزمنية والمناطق التعليمية باستخدام تحليل التباين، وفيما يلي عرض لنتائج الدراسة:

أولا: السلوكيات السائدة والمشكلة لأطفال الرياض في المجالات الثلاثة:

تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لعبارات المقياس كما تم حساب النسب المئوية لفئات كل عبارة، وكذلك حساب درجات السلوكيات الموجبة والسالبة في المجال المدرسي، ودرجات سلوكيات المجال الشخصي ودرجات السلوكيات الموجبة والسالبة في المجال الاجتماعي. وتم تحديد مستوى ١٥٪ فأكثر ليدل على مستوى حدة المشكلة السلوكية (السالبة) التي تحدث أحياناً ودائماً (١٥٪ - ٤٠٪ متوسطة، أكثر من ٤٠٪ حادة) ويوضح الجدول (١) تلك البيانات ومستوى حدة المشكلات السلوكية في المجالات الثلاثة، أما السلوكيات الموجبة فلا تعد مشكلات وإنما سلوكيات نمائية مرغوبة.

جدول رقم (١)

المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لعبارت

مقياس ملاحظة سلوك الطفل

المتغير	م	ع	النسب المئوية				مدى حدة المشكلات
			مطلقا	نادرا	احيانا	دائما	
١- نشيط دائم الحركة	٢,٦٨	٠,٥٩	٠,٥٪	٤,٧٪	٢١,٥٪	٧٣,٣٪	
٢- يتغيب عن الروضة	١,١٥	٠,٨٤	٢٥,٧٪	٣٧,٢٪	٣٤٪	٣,١٪	متوسطة
٣- غير مطيع لمعلمته	٠,٥٥	٠,٨١	٦٤,٤٪	١٨,٣٪	١٥,٧٪	١,٦٪	متوسطة
٤- شارد الذهن	٠,٦٦	٠,٨٥	٥٥,٨٪	٢٥,٨٪	١٥,٣٪	٣,٢٪	متوسطة
٥- يشارك في الأنشطة	٢,٣٦	٠,٨٦	٣,٧٪	١٤,١٠٪	٢٤,٦٪	٥٧,٦٪	
٦- يستوعب الخبرات	٢,٧٣	٠,٥٢	٠,٥٪	٢,٦٪	٢٠,٤٪	٧٦,٤٪	
٧- يجيب عن الأسئلة	٢,٤٣	٠,٧٧٠	٣,٢٪	٧,٩٪	٣٢,١٪	٥٦,٨٪	
٨- يتبع نصائح بسيطة	٢,٧٠	٠,٥٩	١,٦٪	٢,١٠٪	٢١,٥٪	٧٤,٩٪	
٩- يؤدي المطلوب بمساعدة	٢,١٦	١,٠٦	١٢,٦٪	١٣٪	٢٢,٥٪	٥٢,٩٪	حادة
١٠- يبذل جهدا كبيراً	١,٧٢	١,١٥	٢٢٪	١٧,٨٪	٢٦,٧٪	٣٣,٥٪	حادة

المتغير	م	ع	النسب المئوية				مدى حدة المشكلات
			مطلقا	نادرا	احيانا	دائما	
١١- لايستطيع التركيز	,٠٦٥	٠,٨٥	٥٦,٥٪	٢٤,١٪	١٦,٨٪	٢,٦٪	متوسطة
١٢- ينفذ عدة تعليمات	٢,٥٩	٠,٧٣	٣,١٪	٤,٧٪	٢٢٪	٧٠,٢٪	
١٣- يعمل منفردا	١,٠٧	٠,٩٩	٣٧,٢٪	٢٧,٢٪	٢٧,٢٪	٨,٤٪	متوسطة
١٤- ضعيف الثقة بنفسه	,٠٥٨	٠,٨٧	٦٣,٤٪	١٨,١٪	١٤,١٪	٣,٧٪	متوسطة
١٥- حساس	١,٢٦	١,١١	٣٣,٧٪	٢٤,٧٪	٢٣,٧٪	١٧,٩٪	حادة
١٦- عصبي ويثور	٠,٥١	٠,٧٩	٦٣,٩٪	٢٤,٦٪	٧,٩٪	٣,٧٪	
١٧- يتعب من المجهود	٠,٥٥	٠,٨١	٦٢,٣٪	٢٤,١٪	١٠,٥٪	٣,١٪	
١٨- كثير الشكوى	٠,٧٠	,٠٨٥	٥٢,٤٪	٢٩,٣٪	١٤,٧٪	٣,٧٪	متوسطة
١٩- يقضم أظافره	٠,٢٢	٠,٦٣	٨٧,٤٪	٦,٣٪	٣,٧٪	٢,٦٪	
٢٠- مندفع دون تفكير	,٠٥٢	٠,٨١	٦٧,٥٪	١٨,٣٪	٩,٤٪	٤,٧٪	
٢١- يغضب كثيراً	,٧١	٠,٩٠	٥٣,٤٪	٢٧,٢٪	١٤,١٪	٥,٢٪	متوسطة
٢٢- يعتذر عن أخطائه	١,٩٩	١,٠٩	١٤,٧٪	١٥,٣٪	٢٦,٧٪	٤٣,٥٪	حادة
٢٣- يمص اصابعه	٠,٢٠	٠,٦٢	٨٨٪	٦,٣٪	٣,١٪	٢,٦٪	
٢٤- لا يسيطر على انفعالاته	٠,٦٠	٠,٨٨	٦٢,٨٪	١٨,٨٪	١٤,١٪	٤,٢٪	متوسطة
٢٥- محبوب من الآخرين	٢,٧٤	٠,٥٣	٠,٥٪	٢,٧٪	١٨,٨٪	٧٨٪	
٢٦- يلفت الأنظار	١,٦٤	١,٠٢	١٧,٨٪	٢٢,٥٪	٣٧,٧٪	٢٢٪	حادة
٢٧- يرتبك في وجود الآخرين	١,٠٤	٠,٩٨	٢٩,٢٪	٢٣,٦٪	٣٠,٩٪	٦,٣٪	متوسطة
٢٨- عدواني ويتشاجر	٠,٥٠	٠,٨٣	٦٧,٤٪	٢٠٪	٧,٩٪	٤,٧٪	
٢٩- يخادع الآخرين	٠,٤٢	٠,٧٨	٧٢,٣٪	١٧,٣٪	٦,٨٪	٣,٧٪	
٣٠- لا يكون صداقات	٠,٤٨	٠,٨٠	٦٩,١٪	١٥,٧٪	١٣,١٪	٢,١٪	متوسطة
٣١- لا يتقبل الهزيمة	١,٠٤	١,٠٦	٤١,٤٪	٢٥,١٪	٢١,٥٪	١٢٪	متوسطة
٣٢- خجول ومنطو	٠,٧٢	١,٠٣	٦١,٨٪	١٢,٦٪	١٧,٣٪	٨,٤٪	متوسطة
٣٣- أناني	٠,٤٥	٠,٧٨	٧٠,٢٪	١٧,٣٪	٩,٩٪	٢,٦٪	
٣٤- يكذب	٠,٢٩	٠,٦١	٧٨٪	١٥,٧٪	٥,٢٪	١٪	
٣٥- يسرق الأدوات	٠,١٤	٠,٤٦	٩٠,١٪	٧,٣٪	١,٦٪	١٪	
٣٦- يتعاون مع الآخرين	٢,٤٩	٠,٧٨	٦,٣٪	٦,٣٪	١٩,٩٪	٦٧,٥٪	

يتضح من الجدول (١) في المجال المدرسي أن أطفال الرياض دائمي الحركة (٧٣,٣٪) ومطيعين للمعلمة (٦٤,٤٪) وشاردي الذهن (١٨,٥٪)، ويشاركون في الأنشطة (٥٧,٦٪) ويجيبون عن الأسئلة (٥٦,٨٪) ويستوعبون الخبرات (٧٦,٤٪) ويتبعون النصائح البسيطة (٧٤,٩٪) وينفذون عدة تعليمات (٧٠,٢٪) كما أن عدداً منهم لا بأس به من الأطفال لا يؤدي المطلوب (٢٤,٦٪) ولا يبذل جهداً (٣٩,٨٪). كما أن التغيب عن الروضة يعد من المشكلات المتوسطة.

أما في المجال الشخصي فأطفال الرياض حساسون (١٧,٩٪) وعدد كبير منهم عصبي أحياناً (١١,٦٪) ويشكو من الآخرين (١٨,٤٪) ولا يسيطر على انفعالاته (١٨,٣٪) وعدد منهم يعتذر عن أخطائه (٤٣,٥٪).

وفي المجال الاجتماعي فهم محبوبون من الآخرين (٧٨٪) ومتعاونون (٦٧,٥٪) وعدد منهم يهتم بلفت أنظار الكبار (٢٢٪) ولا يتقبل الهزيمة (١٢٪)، بينما الارتباك في وجود الغير والخجل والانطواء وصعوبة تكوين صداقات فهي متوسطة الحدة.

ثانيا: الفروق بين الجنسين في سلوكيات المجالات الثلاثة:

للإجابة عن السؤال الثاني ومعرفة الفروق بين الجنسين في سلوكيات المجالات الثلاثة تم إجراء اختبار (ت) بين مجموعتي الذكور والإناث في سلوكيات المجالات الثلاثة والمجموع الكلي لسلوكيات المجال المدرسي (الموجبة والسالبة) وسلوكيات المجال الشخصي والمجال الاجتماعي (الموجبة والسالبة) ويوضح جدول (٢) نتائج المقارنة بين الجنسين.

جدول (٢)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم ت بين البنين والبنات في السلوكيات

المتغير	محـ ذكور (ن = ٨٩)		محـ إناث (ن = ١٠١)		ت	الدلالة	اتجاه الفروق
	م	ع	م	ع			
١- نشيط دائم الحركة	٢,٧١	٠,٥٣	٢,٦٥	٠,٦٤	٠,٧١	غ. دال	
٢- يتغيب عن الروضة	١,١٢	٠,٨٤	١,٦٧	٠,٨٥	٠,٣٥	غ. دال	
٣- غير مطيع لمعلمته	٠,٦٥	٠,٨٥	٠,٤٥	٠,٧٧	١,٧١	غ. دال	
٤- شديد الذهن	٠,٧٨	٠,٨٤	٠,٥٥	٠,٨٥	١,٨٠	غ. دال	
٥- يشارك في الأنشطة	٢,٢٩	٠,٨٣	٢,٤٢	٠,٨٨	١,٠٤	غ. دال	
٦- يستوعب الخبرات	٢,٦٩	٠,٥١	٢,٧٦	٠,٥٥	١,٠٣	غ. دال	
٧- يجيب عن الأسئلة	٢,٤٢	٠,٦٦	٢,٤٣	٠,٨٦	٠,٠١	غ. دال	
٨- يتبع نصائح بسيطة	٢,٧١	٠,٤٨	٢,٦٩	٠,٦٨	٠,٢٦	غ. دال	
٩- يؤدي المطلوب بمساعدة	٢,٠٨	١,٠٨	٢,٢٣	١,٠٥	٠,٩٥	غ. دال	
١٠- يبذل جهدا كبيرا	١,٨٠	١,١١	١,٦٥	١,١٨	٠,٩٠	غ. دال	
١١- لا يستطيع التركيز	٠,٧٦	٠,٨٤	٠,٥٦	٠,٨٥	١,٦٧	غ. دال	
١٢- ينفذ عدة تعليمات	٢,٦٣	٠,٦١	٢,٥٦	٠,٨٢	٠,٦٨	غ. دال	
١٣- يعمل منفرد	١,٠٤	٠,٩٩	١,٠٩	١,٠٠	٠,٣٠	غ. دال	
١٤- ضعيف الثقة بنفسه	٠,٦٢	٠,٨٢	٠,٥٥	٠,٩١	٠,٥٥	غ. دال	
١٥- حساس	١,١٦	١,٠٨	١,٣٤	١,١٣	١,١٤	غ. دال	
١٦- عصبي ويثور	٠,٧٢	٠,٨٨	٠,٣٣	٠,٦٧	٣,٣٨	٠,٠٠١	أعلى للذكور
١٧- يتغلب من المجهود	٠,٦٠	٠,٧٨	٠,٥٠	٠,٨٣	٠,٨٢	غ. دال	
١٨- كثير الشكوى	٠,٧٣	٠,٨٥	٠,٦٧	٠,٨٦	٠,٥١	غ. دال	
١٩- يهتم أظافره	٠,٢١	٠,٥٧	٠,٢٢	٠,٦٨	٠,٠٢	غ. دال	
٢٠- مندفع دون تفكير	٠,٦٢	٠,٨٧	٠,٤٢	٠,٨٣	١,٦	غ. دال	
٢١- يغضب كثيراً	٠,٨١	٠,٩٤	٠,٦٣	٠,٨٦	١,٤	غ. دال	
٢٢- يعتذر عن أخطائه	٢,٠٦	١,٠٤	١,٩٣	١,١٢	٠,٧٩	غ. دال	

المتغير	محـ ذكور (ن = ٨٩)		محـ إناث (ن = ١٠١)		ت	الدلالة	اتجاه الفروق
	م	ع	م	ع			
٢٣- يمص أصابعه	٠,١٣	٠,٣٨	٠,٢٦	٠,٧٧	١,٥١	غ. دال	
٢٤- لا يسيطر على انفعالاته	٠,٧٠	٠,٨	٠,٥١	٠,٨٨	١,٤٦	غ. دال	
٢٥- محبوب من الآخرين	٢,٦٥	٠,٦١	٢,٨٢	٠,٤٣	٢,٢٣	٠,٠٢	أكثر للإناث
٢٦- يلعثم الأقطار	١,٧٢	١,٠١	١,٥٧	١,٠٢	١,٠٢	غ. دال	
٢٧- يرتبك في وجود الآخرين	١,١٦	٠,٩٨	٠,٩٤	٠,٩٧	١,٥٣	غ. دال	
٢٨- عدواني ويتشاجر	٠,٨٠	١,٠١	٠,٢٤	٠,٥١	٤,٧١	٠,٠٠١	أكثر للذكور
٢٩- يخادع الآخرين	٠,٦٤	٠,٩٢	٠,٢٣	٠,٥٦	٣,٧	٠,٠٠١	أكثر للذكور
٣٠- لا يكون صداقات	٠,٥١	٠,٧٧	٠,٤٦	٠,٨٣	٠,٣٩	غ. دال	
٣١- لا يتقبل الهزيمة	١,٢٢	١,٠٧	٠,٨٨	١,٠٢	٢,٢٦	٠,٠٢	أعلى للذكور
٣٢- خجول ومنطو	٠,٧٢	١,٠١	٠,٧٣	١,٠٥	٠,٠٤	غ. دال	
٣٣- أناني	٠,٤٧	٠,٨٣	٠,٤٣	٠,٧٤	٠,٣٦	غ. دال	
٣٤- يكذب	٠,٣٦	٠,٦٦	٠,٢٤	٠,٥٧	١,٤٠	غ. دال	
٣٥- يسرق الأدوات	٠,١٣	٠,٤٦	٠,١٤	٠,٤٧	٠,٠٤	غ. دال	
٣٦- يتعاون مع الآخرين	٢,٥٦	٠,٧٢	٢,٤٢	٠,٩٨	١,١٣	غ. دال	
المجال المدرسي (إيجابي)	١٩,٣٣	٣,٠٩	١٩,٣٥	٤,٣٦٠	٠,٠٤	غ. دال	
المجال المدرسي (سلبي)	٣,٣١	٢,٥١	٢,٧٤	٢,١٩	١,٦٨	غ. دال	
المجال الشخصي	٩,٣٨	٥,٣٧	٨,٤٥	٥,٥٤	١,١٦	غ. دال	
المجال الاجتماعي (ايجابي)	٦,٩٣	١,٣٦	٦,٨١	١,٦٦	٠,٥٤	غ. دال	
المجال الاجتماعي (سلبي)	٦,٠١	٤,٩٨	٤,٢٩	٣,٩٤	٢,٦٢	٠,٠٠١	مرتفعة للذكور

يتضح من الجدول (٢) أن الأولاد أكثر عصبية وثورة عن الإناث وكذلك أكثر عدوانية وشجاراً، وخداعاً للآخرين ولا يتقبلون الهزيمة، بينما الإناث محبوبات من الآخرين أكثر من الذكور، ولا توجد فروق بين الجنسين في السلوكيات الأخرى.

ثالثا: الفروق بين الأعمار الزمنية في سلوكيات المجالات الثلاثة:

للتعرف على الفروق بين الأعمار الزمنية فقد تم تقسيم العينة إلى ثلاث مجموعات طبقاً للأعمال الزمنية: الأولى من ٣,٥ سنة وحتى ٤ سنوات وشهرين، والثانية من ٤ سنوات وثلاثة أشهر وحتى خمس سنوات، والثالثة من خمس سنوات وشهر وحتى ست سنوات. وقد أطلق عليها مجموعات ٤، ٥، ٦ سنوات.

تم إجراء تحليل التباين الأحادي بين فئات العمر الثلاث في كل من سلوكيات المجالات الثلاثة والمجموع الكلي لكل مجال، كما تم استخدام طريقة دنكان Duncan لمقارنة متوسطات المجموعات بعد تحليل التباين (صلاح مراد، ١٩٨١) وذلك لتحديد اتجاه الفروق بين المجموعات،ويوضح جدول (٣) نتائج التحليل.

جدول (٣)
تحليل التباين الأحادي بين فئات العمر في سلوكيات المجالات الثلاثة

المصدر / السلوك	مجـ المربعات للمجموعات	مربعات الخطأ	ف	مستوى الدلالة	اتجاه الفروق
١- نشيط دائم الحركة	٢,٣٥	٦٣,٢	٣,٤٤	٠,٠٤	تفوق ٦ سنوات
٢- يتغيب عن الروضة	١,٧٤	١٣١,٣٩	١,٢٢	غ. دال	على ٤ سنوات
٣- غير مطيع لمعلمته	٠,١٢	١٢٤,٦١	٠,٠٩	غ. دال	
٤- شديد شارد الذهن	١,٧٣	١٣٤,٣٧	١,١٨	غ. دال	
٥- يشارك في الأنشطة	٧,٩٠	١٣١,٢٢	٥,٥٧	٠,٠٠٥	تفوق ٦,٥ سنوات
٦- يستوعب الخبرات	٠,٩١	٥٢,٧١	١,٦٠	غ. دال	على ٤ سنوات
٧- يجيب عن الأسئلة	٤,٧١	١٠٦,٧٦	٤,٠٦	٠,٠٢	٦ سنوات أعلى
٨- يتبع نصائح بسيطة	٠,٦٠	٦٥,٥١	٠,٨٤	غ. دال	من ٤، ٥ سنوات
٩- يؤدي المطلوب بمساعدة	٢,١٩	٢١٠,٩٣	٠,٩٦	غ. دال	
١٠- يبذل جهداً كبيراً	٠,٧٨	٢٤٦,٥٤	٠,٢٩	غ. دال	
١١- لا يستطيع التركيز	٢,٠٧	١٣٤,٤٦	١,٤٢	غ. دال	
١٢- ينفذ عدة تعليمات	١,٢٤	٩٨,٤٠	١,١٧	غ. دال	
١٣- يعمل منفرداً	٥,٠٤	١٨١,٠٦	٢,٥٨	٠,٠٨	
١٤- ضعيف الثقة بالنفس	٢,١٠	١٣٩,٧٠	١,٣٩	غ. دال	
١٥- حساس	٤,٥٦	٢٢١,٠٩	١,٩٠	غ. دال	
١٦- عصبي ويثور	٠,٤٤	٢١٨,٥٤	٠,٣٤	غ. دال	
١٧- يتعب من المجهود	٠,٥٥	١١٢,٤١	٠,٤٥	غ. دال	
١٨- كثير الشكوى	٠,٧٥	١٣٤,٩٦	٠,٥٢	غ. دال	
١٩- يقضم أظافره	٠,٨٨	٧٢,٠٣	١,١٣	غ. دال	
٢٠- مندفع دون تفكير	٠,٥٥	١٣٤,٤٣	٠,٣٨	غ. دال	
٢١- يغضب كثيراً	٢,٢٠	١٤٤,٧١	١,٤١	غ. دال	
٢٢- يعتذر عن أخطائه	٢,٤٤	٢١٥,٥٦	١,٠٥	غ. دال	
٢٣- يمص أصابعه	٢,٣٠	٧٠,٠٩	٣,٠٢	٠,٠٥	٦ سنوات أقل
٢٤- لا يسيطر على انفعالاته	١,٣٥	١٤٥,٧٣	٠,٨٦	غ. دال	من ٤، ٥ سنوات
٢٥- محبوب من الآخرين	٠,٢١	٥٢,٠١	٠,٣٨	غ. دال	
٢٦- يلفت الأنظار	٣,٣٤	١٨٧,٠٩	١,٦٥	غ. دال	
٢٧- يرتبك في وجود الآخرين	١,٦٨	١٧٩,٠٦	٠,٨٧	غ. دال	
٢٨- عدواني ويتشاجر	٠,٢٦	١٢٤,٤٣	٠,١٩	غ. دال	
٢٩- يخادع الآخرين	٠,١١	١١٣,٦٩	٠,٠٩	غ. دال	٦ سنوات أقل
٣٠- لا يكون صداقات	٣,٨٢	١١٧,١٤	٣,٠٢	٠,٠٥	من سنوات
٣١- لا يتقبل الهزيمة	٠,٥٤	٢١٠,٠٣	٠,٢٤	غ. دال	٦ سنوات أقل
٣٢- خجول ومنطو	٦,٧٤	١٩٠,٨٨	٣,٢٧	٠,٠٥	من سنوات
٣٣- أنانى	١,٧١	١١٢,٩٥	١,٤٠	غ. دال	
٣٤- يكذب	١,٢٧	٦٩,٦٤	١,٦٨	غ. دال	
٣٥- يسرق الأدوات	٠,٤٠	٤٠,٠١	٠,٩٣	غ. دال	
٣٦- يتعاون مع الآخرين	٢,٩٦	١٣٤,٠٤	٢,٠٤	غ. دال	
المجال المدرسي (إيجابي)	٨٥,٥٤	٣٦٠٤,٥٥	٣,٠٢	٠,٠٥	٦ سنوات أعلى
المجال المدرسي (سلبي)	٧,٠٩	١٠٣٦,٩١	٠,٦٣	غ. دال	من ٤ سنوات
المجال الشخصي	٦٦,١١	٥٥٠٣,٠٧	١,١١	غ. دال	
المجال الاجتماعي (ايجابي)	٩,٥٦	٤٢٠,٢٧	٢,١٠	غ. دال	
المجال الاجتماعي (سلبي)	٥٣,٤٧	٣٧٩٣,٩٨	١,٣٠	غ. دال	

يتضح من جدول (٣) تفوق الأطفال ذوي العمر الأكبر (٦ سنوات) في النشاط والحركة، والمشاركة في الأنشطة وإجابة الأسئلة، وفي المجال المدرسي بصفة عامة ويتمشى هذا مع نمو الطفل، ويعاني الأطفال ذوي العمر ٤ سنوات أكثر من مجموعة ٦ سنوات من مشكلة مص الأصابع في المجال الشخصي، وكذلك من مشكلات عدم تكوين صداقات والخجل والإنطواء في المجال الاجتماعي، ويتطلب هذا اهتمام القائمين على تربية أطفال هذه المرحلة في التغلب على هذه المشكلات.

رابعاً: الفروق بين المناطق التعليمية في سلوكيات المجالات الثلاثة:

ولمعرفة الفروق بين المناطق التعليمية تم إجراء تحليل تباين أحادي لدرجات الأطفال في السلوكيات الملاحظة للمجالات الثلاثة كما استخدم اختبار دنكان لمقارنة المجموعات، ويوضح جدول (٤) نتائج التحليل.

جدول (٤)
تحليل التباين الأحادي بين المناطق التعليمية في سلوكيات المجالات الثلاثة

المصدر / السلوك	مج المربعات للمجموعات	مربعات الخطأ	ف	مستوى الدلالة	اتجاه الفروق
١- نشيط دائم الحركة	٣,٧٣	٦٢,١٤	٢,٧٩	٠,٠٣	العاصمة أعلى المناطق
٣- يتغيب عن الروضة	١٤,٥٤	١١٩,٣٥	٥,٦٧	٠,٠٠١	العاصمة أقل المناطق
٣- غير مطيع لمعلمته	٥,١٨	١٢٠,١٩	٢,٠٠	غ. دال	
٤- شارد الذهن	٥,٠٥	١٣١,٧٣	١,٧٧	غ. دال	
٥- يشارك في الأنشطة	٥,٨٤	١٣٤,٢٣	٢,٠٢	غ. دال	
٦- يسيء معاملة الخبرات	١,٩٥	٥١,٨٩	١,٧٥	غ. دال	
٧- يجيب عن الأسئلة	٢,٧٣	١٠٩,٧٤	١,١٥	غ. دال	
٨- يتبع نصائح بسيطة	٠,٤٧	٦٥,٩٢	٠,٣٣	غ. دال	
٩- يؤدي المطلوب بمساعدة	٧,٤٣	٢٠٧,٨٦	١,٦٦	غ. دال	
١٠- يبذل جهداً كبيراً	٢٣,٣٣	٢٢٧,٤٠	٤,٧٧	٠,٠٠١	حولي أقل المناطق
١١- لا يستطيع التركيز	٦,٨٩	١٣٠,٣٠	٢,٤٦	٠,٠٥	الجهراء أعلى المناطق
١٢- ينفذ عدة تعليمات	٢,٨١	٩٧,٣٣	١,٣٤	غ. دال	
١٣- يعتمد منفرداً	١٤,٥٩	١٧١,٥٢	٣,٩٦	٠,٠٠٥	العاصمة أقل المناطق
١٤- ضعيف الثقة بالنفس	١٠,٨٢	١٣١,٦٧	٣,٨٢	٠,٠٠٥	العاصمة أقل المناطق
١٥- حساس	٩,٦٠	٢٢٢,٧٧	١,٩٩	غ. دال	
١٦- عصبي ويثور	٨,٩٧	١١٠,٧٥	٣,٧٦	٠,٠١	الجهراء أعلى المناطق
١٧- يتعب من المجهود	١١,٩٤	١١١,٤٣	٤,٩٨	٠,٠٠١	العاصمة أقل المناطق الجهراء أعلى من العاصمة والفروانية والأحمدي
١٨- كثير الشكوى	٩,١٤	١٢٩,٢٥	٣,٢٩	٠,٠٢	
١٩- يقضم أظافره	٢,٠٤	٧٤,١٦	١,٣٨	غ. دال	
٢٠- مندفع دون تفكير	٩,١٦	١٢٨,٥٦	٣,٣١	٠,٠٢	الجهراء والأحمدي أعلى من حولي والفروانية

المصدر / السلوك	مجـ المربعات للمجموعات	مربعات الخطأ	ف	مستوى الدلالة	اتجاه الفروق
٢١- يغضب كثيراً	٧,٤٣	١٤٥,٨٣	٢,٣٦	٠,٠٥	الجهراء أعلى من حولي والفروانية
٢٢- يعتذر عن أخطائه	٤,٥٤	٣١٩,٤٤	٠,٩٦	غ. دال	
٢٣- يمص أصابعه	٤,٧٨	٦٨,٢٦	٣,٢٥	٠,٠٢	الجهراء أعلى المناطق
٢٤- لا يسيطر على انفعالاته	٣,٥٢	١٤٤,٤٤	١,١٣	غ. دال	
٢٥- محبوب من الآخرين	٢,٣٣	٥٠,٢٠	٢,٠٦	غ. دال	
٢٦- يلفت الأنظار	٣,٨١	١٩٢,٢٦	٠,٩٢	غ. دال	
٢٧- يرتبك في وجود الآخرين	١٦,٣٥	١٦٥,٣١	٤,٦٠	٠,٠٠٢	الجهراء أعلى من العاصمة وحولي والأحمدي
٢٨- عدواني ويتشاجر	١,٧٩	١٢٩,٧١	٠,٦٤	غ. دال	
٢٩- يخدع الآخرين	٢,١٤	١١٢,٣٣	٠,٨٨	غ. دال	
٣٠- لا يكون صداقات	٢,٢١	١١٩,٤٧	٠,٨٦	غ. دال	
٣١- لا يتقبل الهزيمة	١٤,١٢	١٩٧,٥٤	٣,٢٢	٠,٠٢	الجهراء أعلى من العاصمة والفروانية والأحمدي أعلى من العاصمة وحولي والجهراء والفروانية أعلى من العاصمة
٣٢- خجول ومنطو	١٤,٣١	١٨٥,٩٨	٣,٥٨	٠,٠١	
٣٣- أناني	٢,٩٧	١١٢,٣١	١,٢٣	غ. دال	
٣٤- يكذب	٢,٠١	٦٩,٥٧	١,٣٤	غ. دال	
٣٥- يسرق الأدوات	١,١٠	٣٩,٣٦	١,٣٠	غ. دال	
٣٦- يتعاون مع الآخرين	٥,٢٨	١٣٨,٤٤	١,٧٧	غ. دال	
المجال المدرسي (إيجابي)	١١٠,٠٨	٣٦٢٨,٣٦	١,٩٤	غ. دال	حولي والجهراء أعلى من العاصمة
المجال المدرسي (سلبي)	٧٣,٢٥	٩٧٦,٧٣	٣,٤٧	٠,٠١	
المجال الشخصي	٥٦٥,٠٢	٥٠٨٥,١٩٦	٥,١٤	٠,٠٠١	الجهراء أعلى المناطق
المجال الاجتماعي (إيجابي)	١٩,٨٤	٤١٩,٨٨	٢,٢٠	٠,٠٧	ارتفاع الفروانية عن حولي الجهراء أعلى المناطق
المجال الاجتماعي (سلبي)	٢٨٣,٠٢	٣٥٨٩,٢٧	٣,٦٥	٠,٠١	

يتضح من الجدول (٤) أن أطفال منطقة العاصمة أكثر نشاطا وانتظاما بالروضة وثقة بالنفس وبذلا للجهد وأقلهم في العمل الفردي، في حين أن أطفال منطقة حولي أقل أطفال المناطق الأخرى في بذل الجهد وأعلى من أطفال العاصمة في مجموع السلوك المدرسي السلبي، أما أطفال منطقة الجهراء فإنهم يختلفون كثيراً عن أطفال المناطق الأخرى فهم لا يركزون وكثيري الثورة والعصبية وكثيري الشكوى والاندفاع دون تفكير والغضب من الآخرين ولديهم مشكلة مص الأصابع والارتباك في وجود الآخرين ولا يقبلون الهزيمة، وبصفة عامة فهم أعلى في الجوانب السلوكية السلبية عن الآخرين.

خامساً: مدى اختلاف سلوكيات الأبناء باختلاف مستوى تعليم الأب والأم:

وللتعرف على دور مستوى التعليم في سلوكيات الأبناء في المجالات الثلاثة فقد تم إجراء تحليل تباين أحادي بين مجموعات مستوى التعليم وهي:

(متوسط فأقل، ثانوي، جامعي أوأعلى) وذلك لكل من مستوى تعليم الأب ومستوى تعليم الأم باستخدام الدرجات الكلية لسلوكيات المجالات: المدرسي (الموجب، السالب والشخصي والاجتماعي (الموجب والسالب). ويوضح الجدولان (٥، ٦) نتائج التحليل.

جدول (٥)

تحليل التباين الأحادي بين مستويات تعليم الأب (متوسط فأقل، ثانوي، جامعي فأعلى) في المجالات الثلاثة

المصدر / السلوك	مجـ المربعات للمجموعات	مربعات الخطأ	ف	اتجاه الفروق
المدرسي (إيجابي)	٦٠,٣٤	١٩٩٢,٣٠	٢,٦٣	غير دال
المدرسي (سلبي)	٤,٧٦	٩٩٧,٢٩	٠,٤٢	غير دال
الشخصي	٤٣,١٨	٥٣٦٦,١٩٠	٠,٧٠	غير دال
الاجتماعي (إيجابي)	٠,٤٢	٤١٠,٨٦	٠,٠٩	غير دال
الاجتماعي (سلبي)	٤٢,٧٩	٣٥٦١,٧٣	١,٠٥	غير دال

يتضح من الجدول (٥) أن تعليم الأب ليس له أثر دال على سلوكيات الأبناء في المجالات الثلاثة، وأن سلوكيات الأطفال في المجال المدرسي (إيجابي وسلبي) والمجال الشخصي والمجال الاجتماعي (إيجابي وسلبي) لا تختلف باختلاف مستوى تعليم الأب. وقد يرجع ذلك إلى عدم اهتمام الآباء باختلاف مستويات تعليمهم بتربية الأبناء لانشغالهم في أعمالهم صباحا ومساء.

جدول (٦)

تحليل التباين الأحادي لمستويات تعليم الأم (متوسط فأقل، ثانوي، جامعي فأكثر) في المجالات الثلاثة

المصدر / السلوك	مجـ المربعات للمجموعات	مربعات الخطأ	ف	مستوى الدلالة	اتجاه الفروق
المدرسي (إيجابي)	٥٦,٠٣	١٩٨٥,٢٨٠	٢,٤١	غير دال	
المدرسي (سلبي)	٣٧,٤٣	٩٦٠,٦٠	٣,٢٢	٠,٠٥	المتوسط أعلى من الجامعي
الشخصي	٩٣,٨٧	٥٢٤٦,٨٣	١,٥٤	غير دال	
الاجتماعي (إيجابي)	٩,٥٨	٣٩٩,١٣	٢,٠٦	غير دال	
الاجتماعي (سلبي)	٢٤,٧٦	٣٥٦٣,٣٨	٠,٦٠	غير دال	

يتضح من الجدول (٦) أن أبناء الأمهات ذوي التعليم المتوسط أكثر سلبية في المجال المدرسي عن أبناء أمهات ذوي التعليم الجامعي والأقل من المتوسط، بينما لا توجد فروق بين أبناء الأمهات ذوي التعليم الثانوي والجامعي كما أن الجوانب الشخصية والاجتماعية لا تختلف باختلاف مستوى تعليم الأم، وقد ترجع النتائج إلى عدم اهتمام الأمهات الأقل تعليماً بسلوكيات أبنائهن. كما أن المستويات التعليمية الأخرى لا تختلف في تأثيرها على سلوكيات الأبناء، وقد يرجع ذلك إلى الاعتماد الكبير على المربيات.

خلاصة الدراسة والتعقيب

١- أوضحت نتائج الدراسة أن أطفال الرياض يعانون من بعض المشكلات السلوكية والنفسية ففي المجال المدرسي كانت مشكلة أداء المطلوب منه بمساعدة، وبذل الجهد من المشكلات الحادة بينما التغيب عن الروضة، وغير مطيع لمعلمته، وشارد الذهن، ولا يستطيع التركيز من المشكلات المتوسطة الحدة. أما في المجال الشخصي فكانت حساسية الطفل، واعتذاره عن أخطائه من المشكلات الحادة بينما العمل منفرداً، وضعف الثقة بنفسه، والتعب من المجهود، وكثرة الشكوى والغضب، وعدم السيطرة على انفعالاته من المشكلات المتوسطة الحدة، أما في المجال الاجتماعي فكانت لفت الأنظار، وعدم تقبل الهزيمة، والخجل والانطواء من المشكلات الحادة بينما الارتباك في وجود الآخرين وعدم تكوين صداقات من المشكلات متوسطة الحدة.

وهذه النتائج تتفق مع دراسات سابقة أكدت أن أطفال الرياض يعانون من عدم الاتزان الانفعالي والسلوكي والتربوي. كما أنها تتسق مع خصائص المرحلة العمرية التي لم تستقر فيها انفعالات الطفل وتنمو فيها قدراته على ضبط الانفعالات مما يكون له الأثر السلبي على الجانب المدرسي.

٢- أوضحت نتائج الدراسة الفروق بين الجنسين في سلوكيات المجال المدرسي والشخصي والاجتماعي إلا أن الأطفال الذكور كانوا أكثر عصبية وعدوانية وشجاراً وخداعاً للآخرين، كما أنهم لا يتقبلون الهزيمة، وتتفق هذه النتيجة مع ما للطفل الذكر من خصائص تميزه عن الأنثى نتيجة لأسباب التنشئة الاجتماعية في مجتمعاتنا العربية كما أشارت النتائج إلى أن الإناث محبوبات من الآخرين وقد يعكس هذا طبيعة الأنثى وحاجتها إلى حب الآخرين.

٣- أشارت نتائج دراسة الفروق بين أعمار أطفال الرياض (٣,٥ - ٤,٣ - ٥ سنة، ٥,١ وحتى ٦ سنوات) إلى تفوق الأطفال ذوي العمر الأكبر ٦ سنوات تقريبا في النشاط والحركة والمشاركة في الأنشطة وإجابة الأسئلة وفي المجال المدرسي بصفة عامة، وقد يكون ذلك طبيعياً في أن المراحل النمائية تلعب دورها في تكوين شخصية الطفل

وإسهاماتها في قدراته، والتي تجعل من الأطفال الأكبر عمراً أكثر مشاركة في الأنشطة والفعاليات. أيضا لوحظ أن الأطفال صغار السن (٤ سنوات) يعانون أكثر من ذوي الأعمار ٦ سنوات في مشكلات مص الأصابع وعدم تكوين صداقات، والخجل والإنطواء وتتسق هذه النتيجة مع خصائص الأطفال ذوي الأعمار الصغيرة في تميزهم بعدم الاستقرار والاتزان الانفعالي بينما يميل الأطفال ذوي الأعمار الكبيرة إلى الاستقرار الأنفعالي النسبي.

٤- أشارت نتائج دراسة الفروق بين المناطق التعليمية في سلوكيات المجال (المدرسي، والشخصي، والاجتماعي) إلى أن أطفال منطقة العاصمة التعليمية كانوا أكثر نشاطاً وانتظاماً بالروضة مع الشعور بالثقة بالنفس وبذل الجهد، بينما اتسم أطفال منطقة حولي التعليمية بأنهم أقل من أطفال المناطق الأخرى في بذل الجهد.

أما أطفال منطقة الجهراء فإنهم يختلفون عن أطفال المناطق الأخرى (العاصمة، الأحمدي، الفروانية، حولي) في أنهم لا يركزون وكثيري الثورة والعصبية، وأيضا كثيري الشكوى والاندفاع دون تفكير ولا يتقبلون الهزيمة وبصفة عامة فهم أعلى في الجوانب السلوكية السلبية عن الآخرين.

ويمكن تفسير مثل هذه النتائج إلى ما تتصف به كل منطقة تعليمية على حده وما تعكسه البيئة الاجتماعية على أطفالها من سلوكيات سلبية أو إيجابية قد ترجع إلى أساليب التنشئة الاجتماعية والمناخ الأسري والبيئة المنزلية.

٥- عند دراسة الفروق بين سلوكيات الأطفال باختلاف مستوى تعليم الأب والأم. فقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في المجال المدرسي (إيجابي وسلبي)، والشخصي، والاجتماعي (إيجابي وسلبي) باختلاف مستويات تعليم الأب (متوسط للحاصلين على أقل من شهادة الثانوية، ثانوي، جامعي فأكثر) ولم تؤكد النتائج وجود فروق في المجال المدرسي (الموجب)، والمجال الشخصي، والمجال الاجتماعي (إيجابي وسلبي) باختلاف مستويات تعليم الأب والأم. ويمكن تفسير هذه النتائج في أن المستوى التعليمي للأب أو للأم غير واضح الأثر على الجوانب الشخصية والاجتماعية بينما كان أثره واضحاً في سلوكيات المجال المدرسي حيث وجد أن أمهات المستوى التعليمي المتوسط أفضل في رعاية الأبناء عن المستويات التعليمية الأخرى.

توصيات:

- توعية المعلمات بأهمية الروضة في حياة الطفل واكتسابه للسلوكيات والمهارات المختلفة.
- تنمية سلوك التعاون والمشاركة الجماعية لتقليل الصراع والشجار.
- تكوين العلاقات بين الأطفال وبعضهم البعض.
- ضرورة تركيز الكبار في رعايتهم للأطفال ومساعدتهم على الأداء بآرائهم والمناقشة والحوار.
- ضرورة توسط الكبار عند نشوب خلاف بين الأطفال ومساعدتهم لاقتراح طرق لحل الصراعات فيما بينهم.
- الاهتمام بأطفال منطقة الجهراء وتوجيههم وإرشادهم والعمل على تخفيف حدة العدوانية والعصبية والانفعالية.
- توعية أولياء أمور أطفال الجهراء لمساعدة أبنائهم وتوجيههم نحو اكتساب السلوكيات المناسبة والمتشابهة مع أطفال المناطق الأخرى.

المراجع:

- أسماء عبد العال الجبري (١٩٩١). تصميم برنامج لإكساب أطفال ما قبل المدرسة مهارات التعاون. رسالة دكتوراه غير منشورة - معهد الدراسات العليا للطفولة - جامعة عين شمس.
- أسماء محمد السرسي (١٩٨٤). النمو الاجتماعي لدى الجنسين في مرحلة الطفولة المبكرة. رسالة ماجستير غير منشورة - معهد الدراسات العليا للطفولة - جامعة عين شمس.
- أمان أحمد محمود (١٩٨٤). أراء المعلمين في علاج الجوانب السلوكية لدى الأطفال. مؤتمر رياض الأطفال جامعة حلوان (أبريل).
- أمل محمد حسونة (١٩٩٥). تصميم برنامج لإكساب أطفال الرياض بعض المهارات الاجتماعية. رسالة دكتوراه غير منشورة - معهد الدراسات العليا للطفولة - جامعة عين شمس.
- بطرس حافظ بطرس (١٩٩٣). أثر برنامج لتنمية بعض جوانب النشاط المعرفي والمهارات الاجتماعية على السلوك التوافقي لدى أطفال ما قبل المدرسة الابتدائية. رسالة دكتوراه غير منشورة - كلية التربية - جامعة عين شمس.
- حسنين الكامل، على سليمان (١٩٩٠). السلوك العدواني وإدراك الأبناء للاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية (دراسة تنبؤية). المؤتمر السادس لعلم النفس، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، جامعة المنصورة.
- جوزال عبد الرحيم (١٩٨١). نمو السلوك الشخصي الاجتماعي على طفل الروضة في ضوء الأنشطة المتضمنة بخطة وزارة التربية والتعليم. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات - جامعة عين شمس
- صلاح أحمد مراد (١٩٨١). المقارنات المتعددة للمتوسطات. مجلة كلية التربية العدد الرابع، جامعة المنصورة.
- صلاح مراد، محمد عبد الغفار (١٩٨٨). بعض الاتجاهات الوالدية كما يدركها الأبناء والتحصيل والذكاء للتلاميذ ذوي المشكلات السلوكية والتلاميذ العاديين في المرحلة الإعدادية، في : بحوث وقراءات في علم النفس، القاهرة، دار النهضة العربية.
- كمال مرسي وآخرون (١٩٩٥). تقرير لجنة تقويم الخبرات التربوية في مرحلة رياض الأطفال. وزارة التربية الكويت.
- محمد عماد إسماعيل، نجيب اكسندر، رشدي فام (١٩٧٤). كيف نربي أطفالنا : التنشئة الاجتماعية للطفل في الأسرة العربية، القاهرة، دار النهضة العربية.
- مصطفى كامل (١٩٨٧). قائمة ملاحظات سلوك الطفل، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.
- منى يونس أدبيس (١٩٩٧). دور اللعب الإيهامي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الطفل المتفوق بمرحلة رياض الأطفال. رسالة ماجستير غير منشورة - جامعة الخليج البحرين.

- Abraham, K (1982). Early child development care. Vol (9) No. (1)
- Bandura, A. (1969). Principles of behavior modification. New York, Holt,: Rinehart and Winston.
- Ingerson, B. (1988). Your hyperactive child. New York: Doubleday Dell, Pub Inc.

- BroadHead, P. (1977). Promoting sociability and cooperation in nursery setting. British Educational Research Journal, Vol. 23 No 4.
- Brown, M. et al. (1988). Early family experience social problem solving patterns and children's social competence. Child Development, Vol, 59.
- Caspari, I (1976). Troublesome children in class. London Routledge and Kagan Paul.
- Crawell, J. & Feldman, S (1988). Mother's internal models of relationships and children's behavioral and developmental status. A study Mother- Child interaction Child Development, Vol, 59.
- Dunham, S. (1986). Social cognitive, presocial behavior and emotion in preschoolers. Contextual validation. Child Development, Vol. 57.
- Kohler, F & Strain, S.p (1993). The early childhood social skills program (Making friends during the early childhood years).
- Ninio, A. & Rinott, N. (1988). Father's involvement in the case of their infants and their of attributions cognitive competence to infants. Child Development, Vol, 59.
- Quay, L.C. & Garrett O.S. (1984). Predictors of social acceptance in preschool children. Development Psychology, Vol. 20 No. 5.
- Sims, M. et al (1997). Conflict as social interaction: Building relationship stills in child care. Child & Youth Care Forum. Vol. 26 No.4.
- Spenser, M.R. (1982). Preschool children social cognitive and culture cognitive. Journal of Psychology, Vol.21 No.4.
- Thyssen, S. (1995). Care for children in day care centers. Child & Youth Care Forum. Vol.42 No. 2.
- Winer, B.J.: Statistical principle in experimental design (2 end ed). New York: Mc Graw- Hill.
- Yarrow, MR, et al (1976). Dimensions and correlates of presocial behavior in young children. Child Development, Vol. 47.

علاقة اسلوب الاعتماد - الاستقلال عن المجال بمادة الرياضيات لدى عينة من أطفال المغرب دراسة مقارنة بين الجنسين

د .محمد أمزيان

أستاذ علوم التربية

مركز تكوين المعلمين الجديدة - المملكة المغربية

ملخص الدراسة

حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن ثلاث أسئلة أساسية:

- هل توجد علاقة ارتباط بين الأسلوب المعرفي المتمثل في الإعتماد - الاستقلال عن المجال والتحصيل الدراسي المتمثل في مادة الرياضيات لدى تلاميذ السنة السادسة من التعليم الأساسي؟
- ما نوع هذه العلاقة لدى كل من المستقلين والمعتمدين من الجنسين؟
- هل توجد فروق مميزة بين الجنسين في تحصيل الرياضيات؟

استنادا إلى الأسئلة السابقة يمكن أن نذكر بإيجاز الفرضيات التي حاولت الدراسة التحقق منها:

- توجد علاقة ارتباط ايجابية بين أسلوب الاعتماد- الاستقلال عن المجال وتحصيل الرياضيات.
- توجد فروق جوهرية في تحصيل الرياضيات بين المستقلين عن المجال والمعتمدين على المجال وذلك لصالح المستقلين.
- لا توجد فروق جوهرية بين الجنسين في تحصيل الرياضيات.

ومن أهم النتائج التي كشفت عنها الدراسة ما يلي:

دلت نتائج الدراسة عن تحقق صحة الفرضية الأولى حيث كشفت نتائج التحليل الإحصائي عن وجود علاقة ارتباط بين الأسلوب المعرفي: الاعتماد - الاستقلال عن المجال وتحصيل الرياضيات. وهذه العلاقة الارتباطية موجبة طرديا سواء لدى مجموع أفراد العينة أو لدى مجموع الذكور أو لدى مجموعة الإناث. وهذا يعني أن ارتفاع درجات التلاميذ من الجنسين في الاستقلال عن المجال يستتبع ارتفاع درجات تحصيلهم في الرياضيات.

كما كشفت النتائج عن تحقق صدق الفرضية الثانية حيث لا حظ الباحث من خلال التحليل الإحصائي والتصميم العاملي لتحليل التباين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات التحصيل في الرياضيات مقترنة باختلاف طبيعة الأسلوب المعرفي الذي يميز الأفراد أو المجموعات. وبذلك كانت الفروق جوهرية بين المستقلين عن المجال من الجنسين والمعتمدين على المجال من الجنسين وكان التفوق لصالح المستقلين.

كما أبانت النتائج عن صدق الفرضية الثالثة المتعلقة بالفروق بين الجنسين من حيث درجات التحصيل في الرياضيات. فاستناداً إلى نتائج تحليل التباين، فإن الفروق بين درجات التحصيل لدى كل من الذكور والإناث لم تكن فروقاً جوهرية. وهذا يعني أن اختلاف الجنس لا يؤدي إلى اختلاف درجات التحصيل في الرياضيات.

مقدمة:

إن إنجاح العملية التعليمية- التعليم لا يتوقف على معرفة المدرس الدقيقة للمعلومات التي يود تبليغها للمتعلم، بل عليه أيضا أن يكون ملما إلماما عميقاً بالعمليات التي تكون وراء كل تعلم. إن الهدف الأسمى من وراء كل عمل تربوي هو تحقيق نجاح كل تلميذ، وذلك من خلال توفير الجو الملائم والوسائل الكفيلة التي تسمح بتنمية قدراته. وعملا على تحقيق هذه الغاية يمكن اعتبار علم النفس المعرفي أحد العلوم التي تهتم بالمعرفة الدقيقة لآليات التعلم ومواقف التعليم أو التدريس.

إن الدراسات التي تجرى حول اكتساب المفاهيم الرياضية والعلمية وآليات القراءة... كلها أظهرت أن المدرس لا يكفيه معرفة المادة التي يدرسها بقدر ما هو بحاجة أيضا إلى معرفة دقيقة بميكانيزمات تعلم هذه المادة من قبل المتعلم. إن المتعلم يأتي إلى الفصل وهو يحمل مجموعة من التصورات حول المادة والمدرس والفصل الدراسي، التي من شأنها أن تؤثر سلباً أو إيجاباً على ما يتعلمه داخل المدرسة، ويبقى الهدف من التعلم هو تعديل التصورات المعرفية الخاطئة التي بها التلميذ إلى الفصل الدراسي. وإذا كان يتحتم على المدرس أن يعرف كيف ينمي قدرات المتعلم أثناء عملية التعلم، فهو مطالب أيضاً، كما يشير إلى ذلك نوار فاليز (Noirefalise, 1983)، بفهم العوائق التي تضعها مثل هذه المعارف المسبقة أمام كل تعلم لاحق.

وإذا كان علم النفس التكويني كما وضع معالمه بياجيه (Piaget 1968, 1971) قد اهتم بعملية التعلم لدى الطفل في مختلف مراحل نموه فإن ما كان يهمه هو التوصل إلى قواعد

عامة تسري على جميع الأطفال وتطبع طرق تعلمهم، وعلى العكس من ذلك حرصت الدراسات المعاصرة في علم النفس المعرفي على الخصوص على عملية التعلم في مواقف خاصة لمضامين خاصة، وهذا ما أعطى الأولوية للعمليات المعرفية التي يستخدمها الفرد وأسلوبه في إدراك الموقف، الشيء الذي حتم إعادة النظر في طريقة تشخيص صعوبات وعوائق التعلم وكذا الحلول المقترحة لها. فبدل أن يعزو المدرس فشل التلميذ إلى ضعف القدرة أو نقص في التفكير، حري به أن يساعده على اكتساب المعارف التي تنقصه مراعاة لخصوصية أسلوبه المعرفي في إدراك المواقف والاستجابة لها وشكل توظيف ما تعلمه سابقاً بشكل فعال أثناء إنجازه لمهمة أو عمل لاحق.

وتكمن الدوافع من وراء اختيار وحدة الرياضيات بالمدرسة الأساسية لم تحظى به من أهمية في المنهاج الدراسي ككل ثم لمكانتها البارزة في اكتساب معارف العلوم الأخرى وخاصة النشاط العلمي. وعلاوة على ذلك، يشير محمود محمد حسن (١٩٩١) في دراسته إلى أن مادة الرياضيات تنمي لدى المتعلم القدرة على الاستدلال تتميز وحدة الرياضيات باعتبارها نشاطاً معرفياً وممارسة عملية وسلوكاً اجتماعياً ينمي لدى التلميذ القدرة على الاستدلال و التجريد والحكم الدقيق والموضوعي. فالرياضيات باعتبارها نسقاً من المفاهيم والمعارف والمهارات هي ذات امتداد في المحيط الاجتماعي والطبيعي للمتعلم. ومن جهة أخرى أظهرت البحوث حول مستوى إدراك التلاميذ للمفاهيم الرياضية وجود صعوبات متفاوته عند مختلف فئات المتعلمين. وهذا ما توصلت إليه سدرة (Sedra, 1982) في دراستها على الأطفال المصريين، حيث لاحظت صعوبة إدراك عينة من أطفال الصف السادس لمفاهيم الكسور وبالنسب المئوية والتناسب. وفي نفس الإتجاه سارت دراسة رفعت حسن المليجي (١٩٩١) الذي توصل إلى أثر عامل الجنس في إدراك بعض المفاهيم الرياضية، حيث لا حظ وجود فروق جوهرية بين الذكور والإناث وذلك لصالح الذكور الذين تفوقوا على الإناث في كل المفاهيم الفرعية والرئيسية.

وقد اتضح أيضاً أن المتعلمين لا يتعاملون مع المشكلات الرياضية بنفس الطريقة. وقد أرجع الباحث هذا الإختلاف إلى الأسلوب المعرفي الذي يميز المتعلم. إن الدراسة الحالية إذن تحاول الكشف عن طبيعة العلاقة التي تربط بين الأسلوب المعرفي كبعد سيكولوجي والتحصيل في الرياضيات كنتيجة تربوية، ثم تتساءل عن أهمية الفروق القائمة بين المتعلمين في التحصيل استناداً إلى اختلاف أسلوبهم المعرفي، كما تحاول رصد الفروق الممكن قياسها بين الذكور والإناث على مستوى التحصيل في الرياضيات.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى ما يلي:

- التعرف على بعض الأساليب المعرفية المتمثلة أساساً في أسلوب الاعتماد على المجال مقابل الاستقلال عن المجال، ثم دراسة هذا الأسلوب لدى تلاميذ المدرسة الأساسية.

وذلك داخل عينة الدراسة التي تشمل مجموعة من تلاميذ وتلميذات الصف السادس من التعليم الأساسي (التعليم الابتدائي).

- الكشف عن العلاقة التي يمكن أن تقوم بين الأسلوب المعرفي وتحصيل الرياضيات.
- معرفة ما إذا كانت هناك فروق بين التلاميذ في تحصيل الرياضيات تبعا للأسلوب المعرفي موضع الدراسة.
- معرفة ما إذا كانت هناك فروق بين الجنسين في تحصيل الرياضيات تبعا لنفس الأسلوب المعرفي: الاعتماد - الإستقلال عن المجال.

التحديد الإجرائي للمفاهيم:

يمكن أن نحصر المفاهيم الأساسية لهذه الدراسة في أربعة:

- **الأسلوب المعرفي** Cognitive Style وهو بعد من الأبعاد السيكولوجية للشخصية Dimension of personality ويعبر عن الشكل الذي تتم من خلاله عملية اكتساب المعارف وتكوين المفاهيم وحل المشكلات بغض النظر عن المحتوى الذي تنصب عليه هذه العملية.

وتعتمد الدراسة بالخصوص على الأسلوب المعرفي ثنائي القطب Bipolar الاعتماد الاستقلال عن المجال Field dependence - independence.

- **الاعتماد على المجال** Field dependance وهو الشكل المعرفي الذي يجعل الفرد غير قادر على إدراك العنصر منعزلا عن السياق الذي يؤطره.
- **الاستقلال عن المجال** Field independence وهو الشكل المعرفي الذي يجعل الفرد قادراً على إدراك العنصر عن السياق الذي يتضمنه.

يمكن قياس بعد الاعتماد- الاستقلال عن المجال من خلال الدرجات التي تتحقق في الاختبارات المقننة الموضوعة لذلك. وقد استعان الباحث بأحدها والمتمثل في اختبار الأشكال المتضمنة (الصيغة الجمعية) Embedded Figures Test وهو من وضع كل من ويتكن، أولتمان، راسكين وكارب، (Witken, Oltman, Raskin and Karp, 1971). وقد نقله إلى العربية (أنور محمد الشرقاوي وسليمان الخضري، ١٩٧٧).

- **تحصيل الرياضيات**: ويعني ما اكتسبه التلميذ من معلومات ومفاهيم ومهارات في حل المشكلات المتعلقة بوحدة الرياضيات في السنة السادسة من الطور الأول من التعليم الأساسي. ويتم قياس درجات التحصيل في الرياضيات بناء على النقط التي تتحقق بعد تطبيق اختبار أعده الباحث.

استراتيجية الدراسة: أدواتها والعينة المستهدفة:

أثبتت الدراسات العديدة للأساليب المعرفية دورا في تحديد الفروق القائمة بين الأفراد سواءفي إدراكهم وفي تلقيهم للمعلومات أو كيفية معالجتهم لها، فإن الدراسة تطمح إلى

الوقوف على طبيعة هذه الفروق الفردية على المستوى المعرفي في علاقتها بالتحصيل الدراسي عامة وتحصيل الرياضيات خاصة لدى عينة من تلاميذ السنة السادسة من الطور الأول من التعليم الأساسي. كما يتساءل الباحث عن نوع الفروق بين الجنسين سواء من حيث الأسلوب المعرفي المميز عامة لكل من الإناث والذكور أو من حيث التحصيل الدراسي.

ولهذا الغرض استعان الباحث بإحدى الأدوات الاختبارية المتداولة في تحديد وقياس درجات الاعتماد - الإستقلال عن المجال. ويتعلق الأمر باختبار الأشكال المتضمنة Embedded Figures Test، للتمييز بين المعتمدين والمستقلين عن المجال لدى الجنسين، كما قام الباحث بتصميم وإعداد اختبار لقياس درجات التحصيل في الرياضيات بعد تعديله وقياس درجتي ثباته وصدقه على عينة محدودة من تلاميذ السنة السادسة من التعليم الأساسي بلغ عدد أفرادها ٤٠ تلميذاً وتلميذة، وذلك قبل تطبيقه على عينة الدراسة.

وقد تم اختيار السنة السادسة من التعليم الأساسي لكونها تعبر نهاية للطور الأول للتعليم الأساسي (التعليم الابتدائي)، يتم على إثرها توجيه التلاميذ إلى المرحلة الموالية، أي الطور الثاني من التعليم الأساسي (المرحلة المتوسطة)، كما يمكن توجيه فئة من التلاميذ نحو التكوين المهني. وتهدف هذه المرحلة الثالثة من وراء تدريس الرياضيات إلى:

- تثبيت وتدعيم المعارف والمهارات المكتسبة خلال المرحلتين السابقتين.

- تهييء المتعلم للإندماج بالمرحلة الموالية سواء بالتعليم العام أو التكوين المهني، وذلك من خلال تزويده بمجموعة من المفاهيم والمهارات أو التقنيات الرياضية. إن اختيار أفراد العينة من بين تلاميذ السنة السادسة الذين تتراوح أعمارهم بين ١٣ و١٤ سنة هو في نفس الوقت إبعاد لبعض العوامل الدخيلة التي يمكن أن تشوش أو تؤثر على مردودية المتعلمين أثناء تحصيلهم الدراسي بشكل عام وتحصيلهم للرياضيات بشكل خاص. ويمكن أن نشير على سبيل المثال إلى بعض حالات الضعف العقلي Mental deficiency التي يعاني منها بعض التلاميذ في السنوات الدراسية الأولى لكنها لا تظهر بجلاء إلا في مراحل لاحقة، ما دام انتقال التلميذ من مستوى دراسي إلى ما هو أعلى منه دليل على تطور قدراته وعلى مسايرة متطلبات التحصيل من عمليات معرفية وأنشطة ذهنية.

مشكلة الدراسة وفروضها:

إن الدراسات والأبحاث التي واكبت وتلت أبحاث ويتكن وجماعته (Witkin and al., 1964) اهتمت بطبيعة العلاقة التي تربط الأساليب المعرفية عامة وأسلوب الإعتماد- الإستقلال عن المجال خاصة بأوجه النشاط المعرفي والوجداني أو الاجتماعي للأفراد. والدراسة الحالية إذ تهتم بالعلاقة التي تربط الأسلوب المعرفي Cognitive Style في بعده المتمثل في الإعتماد- الإستقلال عن المجال Field dependence independence بالتحصيل الدراسي- نموذج الرياضيات- فإنها تنطلق من مبدأ أساسي كون المواقف الاختبارية التي تطرحها أدوات قياس بعد الإعتماد - الإستقلال مشابهة للمواقف التعلمية- التعلمية التي يواجهها التلميذ عندما

يكون بصدد تحصيل الرياضيات، كما أن الآليات المعرفية للآليات التي يقتضيها تحصيل وحدة الرياضيات.

إن الدراسة الحالية تدخل ضمن إطار الدراسات الإرتباطية التي تستهدف بحث العلاقة بين متغيرين، أي ارتباط التغير في درجات الإعتماد- الإستقلال عن المجال بالتغير في درجات التحصيل للرياضيات لدى تلاميذ السنة السادسة من الطور الأول من التعليم الأساسي. وإذا كان يتضح من مسار الدراسة- وفي جزئها النظري بالخصوص- طبيعة العلاقة بين المتغيرين، فإن مجريات الدراسة الميدانية تسير في اتجاه اعتبار الاعتماد الاستقلال عن المجال متغيراً مستقلا والتحصيل في الرياضيات متغيراً تابعاً.

فالدراسة إذن تتساءل عن طبيعة العلاقة الإرتباطية القائمة بين أسلوب الإعتماد- الإستقلال عن المجال من جهة والتحصيل الدراسي المتمثل في الرياضيات من جهة ثانية. كما تتساءل عن طبيعة الفروق بين الذكور والإناث في البعد المعرفي Cognitive dimension والتحصيل الدراسي: فهل هناك علاقة تربط بين الأسلوب المعرفي في بعده: الإعتماد- الإستقلال عن المجال والتحصيل في وحدة الرياضيات؟ وما هي طبيعة هذه العلاقة؟ ثم ما هي الفروق القائمة بين الذكور والإناث من حيث التحصيل في الرياضيات؟

والإجابة على ذلك وضع الباحث مجموعة من الفروض كإجابات مؤقتة في انتظار تأكيدها أو تنفيذها عند فرز النتائج ثم تحليلها وتفسيرها. وقد عمد الباحث إيضا إلى تفريع بعض الفروض الأساسية إلى فروض ثانوية، كما استخدم مجموعة من الأساليب الإحصائية المناسبة للتحقق من مدى صحتها.

ويمكن صياغة الفروض الأساسية على النحو التالي:

أ- توجد علاقة ارتباطية ايجابية بين الأسلوب المعرفي: الإعتماد - الإستقلال والتحصيل في الرياضيات لدى تلاميذ السنة السادسة من التعليم الأساسي.

ويمكن أن تتفرع عن هذه الفرضية الأساسية الأولى الفرضيات الفرعية التالية:

- توجد علاقة ارتباط جوهرية بين الأسلوب المعرفي: الاعتماد- الإستقلال عن المجال والتحصيل في الرياضيات لدى مجموع أفراد العينة من تلاميذ وتلميذات السنة السادسة من التعليم الأساسي.
- توجد علاقة ارتباط جوهرية بين الأسلوب المعرفي: الاعتماد- الاستقلال عن المجال والتحصيل في الرياضيات لدى مجموعة التلاميذ الذكور.
- توجد علاقة ارتباط جوهرية بين الأسلوب المعرفي: الإعتماد - الاستقلال عن المجال والتحصيل في الرياضيات لدى مجموعة الإناث.

ب- توجد فروق جوهرية بين المستقلين عن المجال من الجنسين وبين المعتمدين على المجال

من الجنسين لصالح المستقلين وذلك في تحصيل الرياضيات.

ويمكن أن تتفرع عن هذه الفرضية الأساسية الثانية الفرضيات الفرعية التالية:

- توجد فروق جوهرية بين المستقلين عن المجال والمعتمدين على المجال في تحصيل الرياضيات وذلك لصالح المستقلين الذكور.
- توجد فروق جوهرية بين المستقلين عن المجال من الذكور والمعتمدات على المجال من الإناث في تحصيل الرياضيات وذلك لصالح المستقلين.
- توجد فروق جوهرية بين المستقلات عن المجال والمعتمدين على المجال من الذكور في تحصيل الرياضيات وذلك لصالح المستقلات.
- توجد فروق جوهرية بين المستقلات عن المجال والمعتمدات على المجال في تحصيل الرياضيات وذلك لصالح المستقلات.

ج- لا توجد فروق جوهرية بين الجنسين في تحصيل الرياضيات ويمكن أن تتفرع عن هذه الفرضية الأساسية الثالثة الفرضيات التالية:

- لا توجد فروق جوهرية بين المستقلين عن المجال من الذكور والمستقلات عن المجال من الإناث في تحصيل الرياضيات.
- لا توجد فروق جوهرية بين المعتمدين من الذكور والمعتمدات من الإناث في تحصيل الرياضيات.

الإطار النظري للدراسة

مفهوم الأسلوب المعرفي:

يعتبر ويتكن (Witkin) أحد رواد نظرية الأساليب المعرفية بوجه عام وأسلوب الإعتماد-الإستقلال عن المجال بوجه خاص.

يورد (Drevillon, 1988) تعريف ويتكن لمفهوم الأسلوب المعرفي حيث يرى الأخير أن كلمة أسلوب تعني بعداً Dimension ذا صفة خاصة أو طريقة مميزة، تواكب سلوك الفرد في نطاق واسع من المواقف. ولكون هذا الأسلوب يشمل كلا من الأنشطة الإدراكية والمعرفية فقد سمي بالأسلوب المعرفي. فالأسلوب المعرفي يشير إذن إلى كيفية أداء العمليات المعرفية كالإدراك والتفكير وحل المشكلات بغض النظر عن طبيعة محتوى أو مضمون هذه العمليات. من هنا يمكن اعتباره محدداً من بين محددات الفروق بين الأفراد.

ويورد فلاوت (D. Flahaut, 1985) تعريف مسيك (Messik, 1976) للأساليب المعرفية باعتبارها "أشكال الأداء المفضلة لدى الفرد لتنظيم ما يراه وما يدرك حوله، وأسلوبه في تنظيم خبراته في ذاكرته وأسلوبه في استدعاء ما هو مختزن بالذاكرة. بمعنى آخر أنها تعني الإختلافات الفردية في أساليب الإدراك والتذكر والتخيل، كما ترتبط بالفروق الموجودة بين الأفراد من حيث طريقتهم في الفهم والحفظ والتحويل واستخدام المعلومات وفهم الذات".

أما أنور الشرقاوي (١٩٨٥) فيعرف الأساليب المعرفية بكونها "الأساليب التي يمكن بواسطتها الكشف عن الفروق بين الأفراد ليس فقط في المجال الإدراكي المعرفي والمجالات المعرفية الأخرى كالتفكير وتكوين المفاهيم وتناول المعلومات، بل اتسع نطاق البحث في موضوع هذه الأساليب المعرفية بحيث امتد إلى محاولات الربط بينها وبين كثير من الأبعاد في مجالات السلوك الإنساني، سواء في المجالات التربوية أو في مجالات العلاقات الاجتماعية والتفاعل مع ا لآخرين أو دراسة الشخصية.

وإذا كان التعريف السابق الذي أتى به أنور الشرقاوي (١٩٨٥) ينصب أساساً على المجالات والميادين التي يطالها استخدام الأساليب المعرفية وتوظيف نتائجها، فإنه على العكس من ذلك يمكن اعتبار تعريف فلاوت (Flahaut, 85) تعريفاً أكثر دقة مادام يركز أساساً على العمليات المعرفية، إلا أن ما يمكن ملاحظته هو استخدامه لكلمة تفضيل. وهنا نتساءل عما إذا كان الأسلوب المعرفي الذي يميز الفرد ناتجا عن تفضيل واع من لدن الفرد. وإن كنا لا نشاطر هذا الرأي فإننا نرجىء مناقشة ذلك إلى ما بعد.

أما قاسم الصراف ونادية محمود (١٩٨٧) فيعرفان الأساليب المعرفية باعتبارها " طريقة الفرد في التعامل مع المعلومات من حيث أسلوبه في التفكير وطريقته في الفهم، كما أنها ترتبط بالحكم على الأشياء وحل المشكلات Problem solving حيث أنها توضح أن التعامل مع المعلومات يعتمد على صيغ متعددة منها: تصنيف المعلومات وتركيبها وتحليلها وخزنها ثم استدعاؤها عند الضرورة. لذلك فإن هذه المجموعة من العمليات التي يمارسها الفرد من خلال مواقفه التعليمية أو تفاعله اليومي تساهم بدور واضح في النمو العقلي من ناحية وتوسيع مدارك الفرد ومهاراته المعرفية من ناحية أخرى".

ويقترب هذا التعريف إلى حد بعيد من التعريف الذي أعطاه فلاوت (Flahaut D., 1985) أو مسيك (Messick, 1976) كما أورده حمدي علي الفرماوي (١٩٨٦) حين أشار إلى أن الأساليب المعرفية تمثل "الاختلافات فيما بين الأفراد في أساليب الإدراك والتذكر والتخيل كما تمثل الفروق فيما بينهم في طرق الفهم والحفظ والتحويل واستخدام المعلومات".

ويمكن أن نستنتج مما سبق أن الأسلوب المعرفي يمثل النمط المميز لشخصية الفرد في حل مشكلاته وأداء مهامه المعرفية كالإدراك والتذكر والتخيل والتفكير. وهذا ما يفسر الإختلافات القائمة بين الأفراد.

ويشير كل من ويتكن وكودانوف (Witkin et Goodenough, 1977) إلى أن الأساليب المعرفية مرتبطة بمختلف المجالات الإدراكية والشخصية والاجتماعية، وهي تشير إلى الفروق الفردية في كيف يكون السلوك وليس في ماذا يكون.

إن الأساليب المعرفية ليست عادات بسيطة يكتسبها الفرد وتكون بمثابة استجابات مباشرة مما يتعلمه كردود تتكرر بفعل الممارسة تجاه مؤثرات خاصة، إنها على العكس من ذلك طرائق في التفكير تتميز بنوع من الثبات والإستقرار في حياة الفرد.

وإذا ميز مسيك (Messick, 1976) بين الأساليب المعرفية Cognitive styles والضوابط المعرفية Cognitive controls فإن أساس التمييز يقوم على كون هذه الأخيرة أقل شمولاً من الأولى التي تطال إلى جانب المجال المعرفي مجالات الإتجاهات والميول الإجتماعية والمهنية والتربوية وكذا بنية الشخصية.

خصائص الأسلوب المعرفي:

لقد عمل ويتكن (Witkin, 1977) طوال عقود من البحث والدراسة على تمييز الأسلوب المعرفي عن غيره من المفاهيم التي يمكن أن يقترب منها دون أن يتطابق معها. ويمكن أن نشير إلى بعض الخصائص العامة التي تميز الأساليب المعرفية.

- ترتبط الأساليب المعرفية بالشكل أكثر من ارتباطها بمضمون السلوك، فهي تمثل أشكال التوجه نحو الهدف أكثر من اعتبارها قدرات لتحقيق الهدف.
- تتميز الأساليب المعرفية بنوع من الثبات وهذا يعني أن معرفتنا للأسلوب المعرفي لدى الفرد في فترة معينة تمكننا من التنبؤ بأسلوبه في فترة لاحقة بنوع من الدقة المعقولة.
- إن الفرد يتميز بأسلوب معرفي يجعله يميل إلى الاحتفاظ به في مرحلة الرشد.
- إن لكل أسلوب قيمته من حيث التكيف مع شروط خاصة، ومن هنا يمكن الحكم عليه إيجابيا انطلاقا من هذه الشروط.
- الأسلوب المعرفي بعد من أبعاد الشخصية فهو بذلك يوحد السلوك الإنساني باعتباره كلا منسجما غير مجزأ. إن فهم سلوك الفرد في موقف معين يرتبط بفهم وإدراك الفرد نفسه للموقف. ومعنى هذا أن كل فرد يتميز في إدراكه للمواقف بناء على أسلوبه المعرفي.

إن الأسلوب المعرفي ليس مجرد عادة في التفكير، كما يلاحظ محمد أمزيان (١٩٩٩)، يكتسبها الفرد في حياته، بل هو شكل متميز للتفكير ينفرد بنوع من الثبات والاستقرار لأنه ملازم للفرد في حياته ويميز طريقته في إدراك المحيط والأشياء.

تصنيف الأساليب المعرفية: نموذج مسيك Messick

لقد صنف مسيك (Messick, 1970)، كما ورد في دراسة نادية محمود شريف (١٩٨٢) الأساليب المعرفية إلى عشرة أنواع يمكن للباحث أن يوظفها كاملة أو يوظف واحداً منها عند رصده للفروق القائمة بين الأفراد والجماعات. لكن ومما لا شك فيه، وكما أشرنا سابقاً حظي أسلوبان من ضمن الأساليب بكاملها باهتمام وعناية الباحثين وهما على التوالي:

- أسلوب الإعتماد - الإستقلال عن المجال.
- أسلوب التأمل - الإندفاع.
- أسلوب تكوين المدركات.
- أسلوب استدعاء مخزون الذاكرة.
- أسلوب تفحص وتدقيق المدركات.

- أسلوب التعميم - التخصيص.
- أسلوب البساطة - التعقيد.
- أسلوب المغامرة - الحذر.
- أسلوب الغرابة - المألوف.
- أسلوب التصلب - المرونة.

ولعل ما يمكن ملاحظته على هذا التصنيف هو عدم احاطته بمختلف جوانب الشخصية كما هو الشأن بالنسبة لسابقيه. ومن جهة أخرى يمكن القول بأن هذا التصنيف لا يستند إلى وضوح في المعايير وهذا ما يفسح المجال لنوع من التداخل بين عدة أساليب كما هو الحال بالنسبة لأسلوب تكوين المدركات وأسلوب تفحص وتدقيق المدركات أو بينهما وبين أسلوب الإعتماد - الإستقلال عن المجال. أو بين أسلوب التعميم- التخصيص وأسلوب الإعتماد - الإستقلال. كما يمكن ملاحظة التداخل القائم بين أسلوب التأمل- الإندفاع وأسلوب المغامرة- الحذر.

علاوة على هذا يمكن القول إن العديد من هذه "الأساليب" لا يرقى إلى مستوى الأسلوب المعرفي بل يمكن إدراجه كاستراتيجية من استراتيجيات التعلم أو باعتباره ضابطاً من الضوابط المعرفية Cognitive controls كما حددها كل من جاردنر وكلين (Klein & Gardener) اللذين أوردهما بنوا (Benoit, 1980). ففي بداية النصف الثاني من القرن العشرين استعملا مفهوم الضبط المعرفي بدل الأسلوب المعرفي. وقد اعتبر مفهوم الضبط المعرفي كوسيط بين الحاجيات Needs والإدراكات Perceptions.

الاعتماد - الاستقلال عن المجال واستراتيجية التعلم:

في الوقت الذي يفضل فيه بعض الباحثين استخدام مفهوم "اسلوب التعلم" نجد البعض الآخر يؤثر مفهوم "استراتيجية التعلم". وكلا المفهومان متقاربان إن لم نقل مترادفين ما دام يشيران إلى آليات محددة تخص وضعيات التعلم وما تشمله من مضامين ينصب عليها التعلم أو تعتمده من وسائل لتحقيق هذا الإنجاز (التعلم). ويعرف ميريو (Meirieu, 1986) **الاستراتيجية** بكونها "النشاط الخاص الذي يبذله الفرد من أجل تحقيق اكتساب الكفاءات والمهارات". وما دامت الاستراتيجية التي يسلكها الفرد تعني بالتعليم كما يتم، أي عند حدوثه فإنه يمكن تعريفها من خلال مجموعة من العمليات العقلية التي تكون السلوكات دليلا عليها أثناء الإنجاز.

إن علاقة استراتيجيات التعلم بالمواقف التعليمية- التعلمية داخل الفصل الدراسي هي، على مستوى عام، علاقة علم النفس بالتربية. وإذا كان من غير اللائق اعتبار الثانية مجالا للتطبيق بالنسبة للأولى، فإنه أيضا لا يمكن اعتبار المواقف التعليمية- التعلمية نتاجا لاستراتيجيات التعلم. فإذا كان الهدف دائما هو محاولة تكييف المواقف والوضعيات التعليمية لطبيعة استراتيجيات التعلم التي تميز التلاميذ فإن هذا يعني توجيه عمل المدرس وترشيده نحو استغلال جيد وملائم للوسائل المتاحة له من أجل تصميم وضعيات دقيقة قصد بلوغ أهداف معينة.

وتتضح الأهمية التي حظي بها أسلوب الاعتماد- الاستقلال عن المجال في الدراسات السيكولوجية المعاصرة، كما يشير إلى ذلك محمد أمزيان (١٩٩٧)، في الاهتمام المتزايد بتوضيح وتحليل الاختلافات القائمة بين الأفراد على مستوى القدرات والاستراتيجيات المعرفية. إن كل فرد يتميز بأسلوبه المعرفي الخاص في استقبال المعلومات وتحليلها وتوظيفها.

وتعتبر وفاء عبد الجليل (١٩٨٥) استراتيجية التعلم كشكل من أشكال تنظيم الخبرة حيث تتمثل المعطيات التي بواسطتها يمكن التوصل إلى استراتيجية الفرد في الأمثلة التي يقصد اختيارها والفروض التي يضعها وكيف يغيرها إذا ما قابلته حوادث معينة غير متوقعة". وبذلك تبقى الاستراتيجية رهينة بالموقف أو الوضعية التي يوجد فيها الفرد والتي قد تقتضي منه استخدام استراتيجيات دون أخرى. و"كلمة استراتيجية، كما يلاحظ هيطو (Huteau, 1988) تعني تنظيم النشاط وشكل هذا التنظيم. وهناك علاقة وطيدة بين مستوى تحليل النشاط المنتقى ودرجة الدقة في تحديد معنى الاستراتيجية. فإذا تم تحليل الأنشطة على شكل وحدات كانت الاستراتيجية عبارة عن سلسلة من العمليات.. فالاستراتيجية لا تعني حقا بنية النشاط ولكن على العكس بالوتيرة العامة"، ويمكن أن نلاحظ من خلال التعريف الذي أورده هيطو أن الاستراتيجية من منظوره تهتم أيضا بشكل النشاط ووتيرته العامة إلى جانب طبيعته. ومن هنا يمكن الاستعانة بها -الاستراتيجية- في فهم أبعاد النشاط العقلي. إن هذا التصور لا يخلو من التجريد والعمومية الشيء الذي يسمح بتمثل الاستراتيجية بمعزل عن المواقف والوضعيات التعليمية المرتبطة بها. وهذا ما حدا ببعض الباحثين إلى التميز بين عدة استراتيجيات سواء من حيث العمومية أو المركزية. فتكون الاستراتيجية عامة إذا كانت تسمح بتطبيقها في مواقف متعددة أو يمكن نقلها إلى مواقف مختلفة، وتكون الاستراتيجية مركزية إذا كانت تتحكم في عدد من الأنشطة والعمليات التي تندرج تحتها وتخص أداء الفرد في موقف محدد.

الاعتماد - الاستقلال عن المجال وتحصيل الرياضيات:

أكد الباحثون أن تكوين المفاهيم الرياضية هو الحجرة الأساسية في تعلم الرياضيات كمضمون وعمليات معرفية. ويبدأ تكوين المفاهيم الرياضية من عملية التجريد Abstraction التي تسمح للتلميذ بالانتقال من المعطيات المحسوسة إلى الرمز والقدرة على فكها، ثم تليها عملية التعميم حيث يكون بإمكانه نقل خصائص المفهوم إلى عناصر جديدة أخرى يشملها ثم تأتي في المقام الثالث عملية التمييز وهي التي يكون فيها المتعلم قادراً على التمييز بين عناصر المفهوم وعناصر مفهوم آخر.

وبناء على ما سبق يمكن القول إن اكتساب المفاهيم الرياضية ليس مجرد استرجاع أو تذكر لها من طرف التلاميذ، بل القيام بعمليات أكثر تعقيداً. فاكتساب مفهوم معين يقتضي من التلميذ أن يكون قادراً على إبراز الخصائص التي تميزه عن غيره من المفاهيم، كما يستلزم الأمر القدرة على فهم أشكال تطبيقه وعلاقاته بالمفاهيم الأخرى. وإذا كان من البديهي أن

تختلف طرائق وتقنيات تقديم المفاهيم الرياضية من حيث فعاليتها في إكساب التلاميذ لمعارف وخبرات رياضية، فمما لا شك فيه أيضا أن يكون المدرس واعياً بضرورة تنويع أشكال التقديم للمحتويات الرياضية حتى تتناسب والأساليب المعرفية لدى التلاميذ سواء تعلق الأمر باستقبالهم للمعرفة وتحليلهم لمضامينها أو تخزينهم لها ثم كيفية استرجاعها في الوقت المناسب. ويرى رفعت حسن المليجي (١٩٩١) أن اكتساب المفاهيم الرياضية لا يتأثر كثيراً بالعوامل البيئية بقدر ما يتأثر بالعوامل الذاتية والمعرفية كالخبرة السابقة والقدرة الإدراكية والتخيل البصري والقدرة على التعميم والتجريد. ولما كانت هذه العوامل المعرفية تقترب إلى حد كبير بما تتطلبه المواقف الاختبارية التي تقيس درجات الاعتماد- الاستقلال عن المجال، فليس من الغريب أن تتضح أكثر العلاقة الارتباطية بين المؤشرات المعرفية التي تدل على عزل العنصر عن الكل الذي يخفيه من جهة وبين درجات التحصيل في الرياضيات من جهة أخرى.

وقد أورد محمد آمزيان (١٩٩٩) نتائج دراسة أجراها لونجو (Longeot F., 1980) حيث لا حظ أن القدرة الرياضية مرتبطة بالمستوى المعرفي لدى التلميذ. فمن خلال معاينة العلاقة القائمة بين إنجازات التلاميذ في اختبارات الرياضيات وإنجازاتهم في الروائز المعدة لقياس قدراتهم العقلية، لاحظ أن التلاميذ يختلفون من حيث قدرتهم على إضفاء طابع شكلي مجرد أو طابع واقعي محسوس على المفاهيم والعلاقات الرياضية.

إن التصورات التي يكونها التلاميذ عن وضع المشكلة التي يواجهونها هي نتيجة تفاعل بينهم وبين هذه الوضعيات حيث يعملون على استحضار المعارف السابقة من أجل تعديلها أو إغنائها أو استبعادها. فاكتساب مفهوم أو مهارة من المهارات الرياضية، لا يتم من خلال وصف أو شرح للحالة أو الوضعية التي تدل على المفهوم أو المهارة بل يتم من خلال طرح مشكلة ملائمة تعمل على تحفيز وتنبيه ذهن المتعلم وجعله يبحث عن الحل المناسب. ويمكن للتلميذ أن يعتبر الحل صحيحاً إذا كان قادراً على تعليل ما يقدمه حسب نظام صادق يخص الرياضيات. ومن هنا يمكن القول إن حل المسألة هي مصدر ومعيار حصول المعرفة لدى التلميذ. فأثناء مواجهته لوضع المشكلة يبحث عن مفاهيم أخرى: فمفهوم قياس الأطوال له علاقة مع قياس المساحات والدوال أو الأعداد ... ويكون المفهوم صالحا ومناسباً للمشكلة إذا كان ضرورياً وفعالا في حلها كما يمكنه أيضا أن يتم تكييفه مع وضعيات مختلفة: فالأعداد العشرية مثلا تبقى صالحة لمقاربة كل عدد سواء بالإفراط أو التفريط.

الفروق بين الجنسين:

- الفروق بين الجنسين في الاعتماد - الاستقلال عن المجال:

كشفت دراسات عديدة عن وجود ميل عند الإناث يجعلهن يتميزن بالاعتماد على المجال في مقابل الذكور الذين يتميزون بالاستقلال عن المجال، إلا أن هذه الفروق لا تكون واضحة وذات دلالة إلا بعد مرحلة المراهقة، الأمر الذي يجعل هذه الفروق ذات أهمية بالنسبة لأفراد الجنس أكثر مما هي عليه بين الجنسين.

ويؤكد ويتكن وكودإنوف (Witkin and Goodenough, 1977) على أهمية العلاقة بين هورمون النمو الجنسي وتطور الاستقلال عن المجال: فالتغيرات الهرمونية التي تطرأ على الجسم في مرحلة البلوغ تحدث، أو بالأحرى يرافقها نمو في الاستقلال. وهذا ما أدى إلى تفوق الذكور على الإناث عموما في الاستقلال عن المجال بعد مرحلة المراهقة، في حين لم تثبت الدراسات فروقا دالة بين الجنسين قبل هذه المرحلة. وتتضح هذه الفروق بين الذكور والإناث في عدد من المجالات التربوية كالاختيار المهني والتوجيه التربوي. ويلاحظ هيطو (Huteau, 1975) "أن الفروق بين الأفراد قارة وأن الإناث أكثر اعتماداً على المجال، منها يؤدي إلى الاعتقاد بأن الفروق في التوجه المكاني يمكن أن ترتبط بفروق في الشخصية".

وترتبط الفروق بين الجنسين بالتوجيه التربوي حيث لوحظ نوع من التوجه الدراسي نحو شعب أو تخصصات دراسية لدى كل من الذكور والإناث. وقد توصل كل من أنور الشرقاوي وسليمان الخضري (١٩٧٨) إلى أن طلبة الشعب العلمية (الرياضيات، العلوم الطبيعية، الكيمياء) أكثر ميلا نحو الاستقلال عن المجال في حين أن طالبات الشعب الاجتماعية والإنسانية (التاريخ والفلسفة واللغة الإنجليزية) أكثر ميلا نحو الاعتماد على المجال. وأكد الباحثان تفوق الذكور على الإناث حيث كانت الفروق دالة إحصائياً لدى عينة من طلبة الجامعة بلغت ٢٦٤ طالباً. فكان متوسط درجات الذكور في الشعب العلمية عند تطبيق اختبار الأشكال المتضمنة (EFT) ٨,٤٧ في مقابل ٧,٩٦ لصالح الإناث، ثم كان متوسط الذكور في الشعب الإنسانية ٦,٥١ في مقابل ٥,١ لصالح الإناث من نفس الشعب.

وهي نفس النتائج التي توصل إليها أنور الشرقاوي (١٩٨١) على عينة من طلبة الجامعة بالكويت، حيث ثبت أن طلاب وطالبات التخصصات العلمية والرياضية يتميزون بالاستقلال عن المجال، في حين يتميز طلاب وطالبات التخصصات الإنسانية والأدبية بالاعتماد على المجال، ولو لم تكن الفروق بين الجنسين دالة إحصائياً. وإذا كانت هذه النتائج المشار إليها تنسجم وطبيعة الإطار العام الذي حدده ويتكن (Witkin) منذ بداية الستينات في كون الأفراد الذكور يتميزون في المتوسط بالاستقلال عن المجال في مقابل الإناث اللواتي يتميزن في المتوسط بالاعتماد على المجال، فإن هذه الفروق التي كانت واضحة وجلية في مرحلة الرشد لا تلبث أن تصبح غامضة في مرحلة الشيخوخة بين الجنسين.

ويورد السباعي (Essbai, 1983) نتائج عدة دراسات منها دراسة بود (Bowd, 1976) ودراسة بيجلاو (Biglow,1971) التي تؤكد جميعها أن ليست هناك فروق ذات دلالة بين أداءات كل من الذكور والإناث في اختبار الأشكال المتضمنة للأطفال إلى حدود سن ٨ أو ١١ سنة.

وتبدأ الفروق في الاتضاح بعد هذا السن، لكي يظهر تدريجياً نوع من التفوق والميل نحو الاستقلال عن المجال لصالح الذكور وخاصة بعد سن ١٧.

ففي دراسة بود (Bowd, 1976) حول الاختلاف في الأداء بين الجنسين لدى عينه من الأطفال بلغ عدد أفرادها ٣٠ طفلا نصفهم من الإناث، توصل إلى أن ليست هناك فروق جوهرية بين أداءات الجنسين بالنسبة لاختبار الأشكال المتضمنة الخاصة بالأطفال.

- الفروق بين الجنسين في تحصيل الرياضيات:

إن الدراسات التي بحثت في علاقة الاعتماد- الاستقلال عن المجال بالتحصيل في الرياضيات لدى الجنسين كلها تصب في الإتجاه المتوقع. وقد لاحظ ويتكن وآخرون (Witkin et al. 1977) أن نتائج تطبيق اختبار القدرة الرياضية المدرسية Mathematics (MSAT) Scholastic Aptitude Test، وهو شائع في المجال التعليمي خاصة بالولايات المتحدة الأمريكية، أفرزت ارتفاع العلاقة الارتباطية بين المتغيرين لدى الإناث بالمقارنة مع نظيرتها لدى الذكور: فقد بلغ متوسط العلاقة الارتباطية الدالة لتسع دراسات من بين ١١ نسبة ٠,٤٤، في حين سجل متوسط هذه العلاقة الارتباطية الدالة لإحدى عشر دراسة من بين ١٦ أجريت على الذكور نسبة ٠,٢٩ فقط، وتبقى أسباب هذا التفاوت قليلة الوضوح. إذ ترجع في رأينا إلى تدخل عوامل ثقافية واجتماعية إلى جانب الجنس وإلى طبيعة البرامج والمناهج الدراسية التي تختلف من مجتمع لآخر حيث يكون التفاوت حاصلا بين الرياضيات وباقي الوحدات الدراسية سواء من حيث المضامين أو من حيث الحصص الدراسية أو الآفاق المستقبلية التي تفتح أمام دارسيها.

ويمكن أن تلخص نتائج كل من سميث و والكر (Smith and Walker, 1988) التي أوردها رفعت حسن المليجي (١٩٩١) علاقة التحصيل في الرياضيات بالجنس حيث توصل الباحثان إلى مايلي:

- يميل أداء الذكور إلى أن يكون متقدما وأفضل من أداء الإناث عندما يتساوى الجنسان في تلقي المعلومات والمقررات الرياضية، وذلك دون أن يعكس هذا التفوق فروقا ذات دلالة إحصائية.
- يميل الذكور إلى أن يسجلوا تفوقاً على الإناث ابتداءا من المرحلة الثانوية في الاختبارات الخاصة بالاستعداد المدرسي في الرياضيات.
- يتساوى الجنسان في السنة الثالثة عشرة في القدرة الرياضية المدرسية لكي تعقب هذه الفترة فروقاً بينهما لصالح الذكور خاصة في القياسات المتصلة بحل المشكلات.

وتتفق نسبياً نتائج دراسة رفعت حسن المليجي (١٩٩١) مع ما أشارت إليه الدراسات السابقة على عينة من ٢٨٧ تلميذاً وتلميذة (منهم ١٤٢ تلميذة) بالمستوى الأول ثانوي بسلطنة عمان. ومن النتائج التي أسفرت عنها الدراسة ما يلي:

- أحرز التلاميذ تفوقاً على الإناث في جميع بنود الاختبار التي تقيس إدراكهم لمجموعة من المفاهيم الرياضية بلغ عددها ٢٥ مفهوما.
- كانت الفروق بين متوسطات الذكور والإناث دالة إحصائية في أحد عشر مفهوما رياضياً سواء عند حدود ٠,٠٠١ أو عند حدود ٠,٠٥.
- لم تكن لتصل الفروق بين متوسطات الجنسين مستوى الدلالة الإحصائية في باقي بنود الاختبار رغم التفوق الذي يسجل لصالح الذكور.

ويعزو الباحث هذا التفوق إلى كون الإناث ينفرن من الرياضيات والعلوم بوجه عام كما أن مشاركتهن في بناء الدروس تبقى ضعيفة داخل القسم مما يترتب عنه تفضيلهن التوجيه نحو الشعب والتخصصات الأدبية.

أما دراسة محمد حسن (١٩٩١) حول الصعوبات لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية في حل المشكلات الرياضية فإنها عزت الأسباب إلى عدة عوامل منها اتباع المدرسين في غالبيتهم للطريقة التقليدية في تدريس مقررات الرياضيات التي تعتمد أساساً على التلقين والحفظ وتقديم الحلول الجاهزة للمسائل المطروحة دون إعطاء فرصة التفكير أو المناقشة للتلاميذ، إلا أن الدراسة لم توضح ما إذا كانت هناك فروقا بين أداءات كل من الذكور والإناث في حل المشكلات الرياضية. ولم تشر أيضا إلى ما للذكاء أو غيره من العوامل الأخرى من تأثير على نوعية الصعوبات التي واجهت التلاميذ من الجنسين. ولعل ما يمكن استخلاصه هو كون الدراسة اقتصرت على المشكلات الرياضية المقررة في البرامج الدراسية بالمرحلة الابتدائية ولم تحاول ربطها بمتغيرات سيكولوجية أخرى.

أما عن علاقة الأسلوب المعرفي التأمل- الإندفاع بحل المشكلات لدى كل من طلاب وطالبات التعليم الجامعي، فقد أوضحت دراسة قاسم الصراف (١٩٨٦) ما يلي:

- وجود فروق جوهرية بين التأمليين والاندفاعيين لصالح الأوائل في حلهم للمشكلات وذلك من حيث عدد الأخطاء المرتكبة وليس من حيث الزمن الذي استغرقوه في الإجابة على البنود.
- وجود فروق جوهرية بين الطلاب والطالبات في سرعة استجابتهم على بنود اختبار حال المشكلات.
- توجد فروق جوهرية بين الطلاب والطالبات في عدد الأخطاء التي ارتكبوها في اختبار حل المشكلات وذلك لصالح مجموعة الذكور.

واستناداً إلى النتائج السابقة يمكن القول إن الأفراد التأمليين يحققون نتائج أفضل بالمقارنة مع الإندفاعيين الذين يتسرعون في اتخاذ القرارات ومن ثم يرتكبون عدة أخطاء على عكس التأمليين الذين يتريثون ويستغرقون وقتا أطول قبل استجابتهم.. لذلك فهم يرتكبون أخطاء أقل. أما بالنسبة للفروق المسجلة بين الذكور والإناث في عدد الأخطاء المرتكبة فلا يمكن إرجاعها إذن إلى التريث أو الإندفاع ما دامت الفروق بين الجنسين غير دالة من حيث سرعة الاستجابة على بنود اختبار حل المشكلات. وهذا ما يستدعي تدخل عامل أو أكثر في تفسير هذه الفروق كالسن أو الخبرة.

وقد لاحظت وفاء عبد الجليل (١٩٨٣) أن ما يميز المواقف الاختبارية التي تقيس الاعتماد- الإستقلال واختبار التحصيل في الرياضيات هو تشبعهما بعامل التغلب على التضمين Overcoming embeddeness حيث توصلت إلى أن قيمة التشبع هذه بالنسبة لاختبار الأشكال المتضمنة بلغت ٠٨٣ ثم تليها قيمة تشبع اختبار تحصيل الرياضيات التي

بلغت ٠٦١ إلى جانب اختبار القدرة على الإدراك المكاني. وهذا ما ينسجم مع ما توصل إليه كل من كودإنوف وكارب (Goodengough and Karp, 1961) ثم ساترلي (Satterly, 1976) ثم ويتكن (Witkin, 1977)...

منهجية الدراسة

أدوات الدراسة

- اختبار الأشكال المتضمنة (EFT)

وهو أحد الاختبارات الأكثر شيوعا لقياس درجات الاعتماد- الاستقلال. وتتكون بطارية الاختبار من ثلاثة اختبارات:

- اختبار الأشكال المتضمنة الخاص بالراشدين.
- اختبار الأشكال المتضمنة الخاص بالأطفال.
- اختبار الأشكال المتضمنة الصورة الجمعية.

والاختباران الأولان فرديان في حين يتم إجراء الاختبار الثالث بشكل جماعي. وهذا الاختبار الأخير هو الأداء التي استخدمت في هذه الدراسة من أجل قياس درجات الاعتماد- الاستقلال عن المجال لدى تلاميذ المستوى السادس من التعليم الأساسي.

وهذا الاختبار الأخير يستخدم في قياس بعد الاعتماد- الاستقلال عن المجال سواء بالنسبة للراشدين أو بالنسبة للأطفال. وقد وضعه ويتكن وآخرون (Witkin et al., 1971) ونقله إلى العربية أنور محمد الشرقاوي وسليمان الخضري (١٩٧٧) وكما هو وارد في كراسة التعليمات (١٩٨٥) المرافقة لاختبار الأشكال المتضمنة في صورته الجمعية، "يطلب من المفحوص أن يحدد في استجاباته معالم الأشكال البسيطة التي تعرض عليه داخل مجموعة من الأشكال المعقدة، نظمت بطريقة معينة لا تكون الأشكال البسيطة واضحة فيها، وبحيث يتطلب التعرف عليها بعض التفكير".

ويشتمل اختبار الأشكال المتضمنة في صورته الجمعية (GEFT) على ثلاثة أجزاء:

- **الجزء الأول** : ويشمل سبع فقرات أو بنود، والهدف منه هو تعويد المفحوص على إيجاد الشكل البسيط ضمن الشكل المعقد، لذلك فهو بمثابة جزء تدريبي لا تدخل درجاته في احتساب الدرجة العامة للاعتماد- الاستقلال عن المجال.
- **الجزء الثاني** : ويشمل تسع فقرات تتدرج في صعوبتها من الشكل الأول إلى الشكل التاسع.
- **الجزء الثالث**: وهو مواز للجزء الثاني ومماثل له سواء من حيث عدد الفقرات أو من حيث التدرج في الصعوبة.

صدق اختبار الأشكال المتضمنة (EFT):

الصدق هي الخاصية التي تجعل الاختبار يقيس فعلا ما وضع من أجل قياسه، وتتجلى

أهمية صدق الاختبار خاصة بالنسبة للظواهر المعقدة، فقد يوضع اختبار لقياس خاصية ما فإذا به يقيس بعد ذلك خاصية أخرى. وتختلف طرق البحث في صدق اختبار الأشكال المتضنة سواء تعلق الأمر بطريقة التجزئة النصفية أو طريقة إعادة الاختبار Test-retest في أدبيات الدراسات السابقة.

وقد تبنت الدراسة الحالية طريقة التجزئة النصفية وكذا طريقة إعادة الاختبار لكن ليس على نفس أفراد العينة إذ كان الهدف هو رصد قيمة الارتباط بين بعد الاعتماد-الاستقلال عن المجال والتحصيل في الرياضيات ومقارنة نتائج الدراسة الأولى ذات العينة المحدودة بنتائج الدراسة الحالية.

ومن جهة أخرى يمكن القول إن صدق اختبار الأشكال المتضمنة وارتفاع درجات هذا الصدق يضمن أيضا عملية التنبؤ به وبطبيعة العلاقات الارتباطية بينه وبين متغيرات أخرى. وما يؤكد صدق الاختبار أيضا ما توصل إليه بعض الباحثين من معاملات ارتباط بين أجزائه (الجزء الثاني والجزء الثالث على الخصوص) وبين الدرجة العامة للاختبار، أو بين أجزاء الاختبار في صيغتيه الجمعية والفردية وذلك من خلال احتساب درجات الترابط بين الجزء الثاني (الصيغة الجمعية) والجزء الثالث (الصيغة الفردية) لدى عينة من الطلبة والطالبات الجامعيين. وقد بلغت قيمة معامل الارتباط بين نتائج الاختبارين، كما هو مشار إليها في كراسة تعليمات الاختبار (١٩٨٥) على التوالي ٠٨٢ و٠٦٣ بالنسبة للذكو والإناث.

وقد أورد ليسيكي أحمد (١٩٩١) نقلا عن بحث قام به سامي محمود على أبوبيه (١٩٨٥)، معاملات الارتباط بين أجزاء اختبار الأشكال المتضمنة (EFT) والدرجة العامة لدى عينة تتكون من ٧٨ طالبا منهم ٣٧ من الذكور، وهي ٠,٥٤ بالنسبة للجزء الثاني و٠,٦٣ بالنسبة للجزء الثالث.

وإذا ما قارنا هذه النتائج التي تشير إلى درجات صدق الاختبار كما تم التوصل إليها في المجتمع المصري نلاحظ ارتفاع نظيراتها في المجتمع المغربي من خلال الجدول الذي أورده ليسيكي أحمد (١٩٩١) في دراسته حول عينه من التلاميذ والطلبة المغاربة.

جدول درجات صدق اختبار (EFT) حسب ليسيكي أحمد (١٩٩١)

	القسم الثاني	عدد أفراد العينة	القسم الثالث	عدد أفراد العتية
تلاميذ التعليم الثانوي	٠,٦٩	٢٤	,٠٧٤	٢٤
تلاميذ معاهد التكنولوجيا	٠,٧٧	٢٤	,٠٧١	٢٤
طلبة التعليم العالي	,٠٧٠	١٢	,٠٧٨	١٢

ومما تجدر الإشارة إليه كون هذه الدرجات كلها ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠,٠٠١.

وهذا ما يزيد من صدق الاختبار لدى العينة المغربية بالمقارنة مع نظيرتها في المجتمع المصري، إلا أن الفرق النسبي يمكن إيعازه إلى طبيعة عدد أفراد كل من العينتين، كما يمكن إيعازه إلى طبيعة أعمار أفراد كل من العينتين المصرية والمغربية.

أما بالنسبة لهذه الدراسة فقد تبنى الباحث تقنية التجزئة النصفية للتأكد من مدى صدق الاختبار في قياس بعد الاعتماد-الاستقلال عن المجال. وقد أجريت التجربة على عينة تتكون من ٣٦ تلميذاً (منهم ٢٠ تلميذة) كلهم يتابعون دراستهم بالسنة السادسة من التعليم الأساسي. وقد أسفرت عن قيم ذات دلالة إحصائية.

جدول درجات صدق اختبار (EFT): مقارنة كل قسم بالدرجة الكلية.

	القسم الثاني	القسم الثالث	عدد أفراد العنية
السنة السادسة أساسي	٠,٨٢	٠,٨١	٣٦

وتبقى هذه القيم الارتباطية مرتفعة حيث تقترب جدا من قيم صدق الاختبار التي توصل إليها كل من بنوا (Benoit, 1980) ووتكن (Witkin, 1977) حيث بلغت على التوالي ٠,٧٥ و٠,٩٠ وبذلك يمكن القول إن اختبار الأشكال المتضمنة يبقى صالحا لقياس درجات الاعتماد-الاستقلال عن المجال لدى تلاميذ الطور الأول من التعليم الأساسي وخاصة لدى تلاميذ السنة السادسة من التعليم الأساسي الذين تتراوح أعمارهم بين ١٣ و١٤ سنة.

ثبات اختبار الأشكال المتضمنة:

لقد أوضحت عدة دراسات قام بها ويتكن (Witkin, 1977) الثبات النسبي الذي يميز أدوات القياس بعد الاعتماد الاستقلال عن المجال مع تطور عمر الأفراد. وقد بلغت معاملات الثبات عند إعادة الاختبار (EFT) ٠,٨٠ على الأقل.

ولقد تم احتساب ثبات اختبار الأشكال في صورته الأجنبية استناداً إلى طريقة التجزئة النصفية، وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجات القسم الثاني ودرجات القسم الثالث نظراً لتكافؤهما. وقد بلغ ثبات الاختبار باستخدام طريقة سبيرمان-براون (Spearman Brown, 1982) لدى عينة من الذكور والإناث (٨٠ طالباً و٩٧ طالبة) أما في صورته العربية فقد بلغ ثبات الاختبار على عينة الذكور ٠,٧٦ باستخدام طريقة سبيرمان-براون و٠,٧٨ على عينة من الإناث عند استخدام طريقتي سبيرمان-بروان وكوتمان (أنور الشرقاوي وسليمان الخضري ، ١٩٨٥).

وقد توصلت وفاء عد الجليل (١٩٨٥) تقريباً إلى نفس درجات الثبات بالنسبة لعينة تتكون من ٢٧٤ تلميذاً في المستوى الثالث إعدادي، متوسط أعمارهم ١٤ سنة حيث بلغت نسبة الثبات بطريقة سبيرمان براون ٠,٧٧ وبلغت ٠,٧٦ بطريقة كوتمان. وقد سبق لنفس الباحثة

(١٩٨٣) أن توصلت إلى نسبة ثبات أقل عند تطبيق الاختبار على عينة من الفتيات كان عدد أفرادها ٣٦ تلميذة يتابعن دراستهم بالصف الأول ثانوي، ولعل مرد هذا الاختلاف طبيعة العينة التي شملت في الدراسة الأولى الفتيات فقط علاوة على حجم العينة الصغير.

أما في الدراسة الحالية فقد تم حساب قيمة معامل الثبات لدى أفراد العينة، المتكونة من ٧٤ منهم ٣٧ تلميذة، بطريقتين: الأولى وهي إعادة تطبيق الإختبار على أفراد العينة الاستطلاعية بفارق زمني سبعة أشهر. وقد بلغت قيمته ٠,٧٤، وهي دالة عند مستوى ٠,٠١. أما الطريقة الثانية فنظراً لتكافؤ القسمين الثاني والثالث من الاختبار، فقد تم حساب معامل الارتباط بين درجات القسمين بطريقة سبيرمان-براون (Spearman Brown 1982). وقد بلغت قيمة الثبات ٠,٧٨ وهي دالة عند مستوى ٠,٠٠١.

- اختبار تحصيل الرياضيات:

إن التركيز على تحصيل الرياضيات بالسنة السادسة من التعليم الأساسي أملته عدة عوامل منها على وجه الخصوص:

- اعتبار السنة السادسة تتويجا للطور الأول حيث أن وحدة الرياضيات لا تكتمل أهدافها إلا بحلول السنة السادسة.
- كون السنة السادسة بمثابة تعميق للمعارف والتقنيات الرياضية المكتسبة في السنة الخامسة.
- طبيعة المناهج والطرائق البيداغوجية المعمول بها في الطور الأول حيث تدرس الرياضيات مثلا كوحدة ضمن وحدات يعهد بها لمدرس واحد.
- خصوصية الطور الأول حيث أن السنة السادسة بمثابة صلة وصل بين التعليم العام المتمثل في الطور الثاني وآفاق التكوين المهني (وزارة التربية الوطنية، ١٩٩٢).

وتهدف هذه الأداة التي صممها الباحث إلى قياس درجات تحصيل التلاميذ في وحدة الرياضيات بالمستوى السادس من التعليم الأساسي. وقد روعي في تصميم هذه الأداة مجموعة من الأسس المعرفية التي يقوم عليها منهاج الرياضيات في المرحلة الثالثة من التعليم الأساسي في طوره الأول نذكرها كما يلي:

- مراعاة الانسجام بين الأنشطة المقترحة في الاختبار والأنشطة المقدمة في الكتاب المدرسي المقرر أي كراسة التلميذ (وزارة التربية الوطنية، ١٩٩٣).
- الحفاظ على دعائم ومقومات وحدة الرياضيات سواء تعلق الأمر بالأنشطة العديدة أو الأنشطة الهندسية أو الأنشطة القياسية.
- مراعاة المدة الزمنية التي يمكن أن يتطلبها إنجاز هذه الأنشطة المقترحة بناءاً على ما يتم تقديمه في الإمتحانات الموحدة الخاصة بتقويم تحصيل التلاميذ في كل دورة دراسية من الدورات الثلاث.
- الحفاظ على الترتيب المنطقي للبنود المقترحة في الاختبار حسب تسلسلها وترابطها المعرفي مع البناء العام للوحدة (وزارة التربية الوطنية، ١٩٩٠).

إن الهدف المتوخي من هذا الاختبار هو قياس درجات المتعلمين في انجاز مجموعة من الأنشطة الرياضية المرتبطة أساساً بمجموعة من الأهداف الإجرائية التي سبق للمتعلمين أن اكتسبوها خلال الدورة الأولى من السنة الدراسية.

انطلاقاً من الاعتبارات السابقة تم بناء الاختبار الذي يستهدف قياس درجات التحصيل في الرياضيات لدى تلاميذ السنة السادسة من التعليم الأساسي. فقد راعى الباحث أثناء تصميم فقرات الاختبار ووضع سلم تنقيطه توزيع حصص كل من الأنشطة العديدة والهندسية والقياسية على دروس الرياضيات خلال الدورة الأولى من الموسم الدراسي. وتمثل الدرجة العامة لتحصيل الرياضيات لكل تلميذ مجموع الدرجات الفرعية للأنشطة الرياضية المقترحة في الفقرات الأربع من الاختبار. بعبارة أوضح إن الاختبار يعكس تمثيلية هذه الأنشطة سواء أكانت عددية أو هندسية أو قياسية ثم توزيعها على عدد الدروس المخصصة لها في الدورة الأولى من السنة الدراسية.

ثبات اختبار تحصيل الرياضيات:

تم بناء هذا الاختبار لقياس القدرة على تحصيل الرياضيات من حيث حل المشكلات الرياضية والدقة في الوصول إلى الحلول الصحيحة. وهو اختبار موضوعي تم اشتقاقه من قائمة الأهداف الإجرائية التي تدرس بالصف السادس من التعليم الأساسي. ويشمل أنشطة عددية وأنشطة هندسية وأخرى قياسية.

وتم بعد ذلك تجريب الاختبار، لقياس ثباته، على عينة استطلاعية تتكون من ٤٠ تلميذ (منهم ١٤ تلميذة) تابعين لإحدى مدارس مجتمع الدراسة، مع العلم أنهم لن يشاركوا في اختبار التحصيل النهائي الذي سيجرى فيما بعد على العينة.

وبعد تفريغ إجابات التلاميذ، جرى حساب معامل الثبات باستخدام معادلة كودر-ريتشاردسون (٢١)، فكان ٠,٧٨. واعتبرت هذه القيمة كافية لأغراض هذه الدراسة، ولمثل هذا النوع من الاختبارات التحصيلية.

صدق اختبار تحصيل الرياضيات:

للحكم على مدى صدق محتوى الأداة لقياس تحصيل الرياضيات، عمد الباحث إلى عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين منهم أساتذة علم النفس التربوي بكلية التربية ومدرسو الرياضيات بمركز تكوين المعلمين ومنهم أيضاً المعلمون المطبقون الذين يدرسون بالصف السادس من التعليم الأساسي من ذوي الخبرة الطويلة في التدريس.

وقد أخذت موافقتهم النهائية بعد إجراء بعض التعديلات على بنود الاختبار لكي تتلاءم ومستوى تلاميذ الصف السادس وكذا ملاءمة البنود للأهداف ثم ملاءمتها لفترة الإنجاز المقترحة.

وإلى جانب لجنة المحكمين عمد الباحث إلى حساب درجة الصدق بقياس قيمة الارتباط

بين الدرجات التي تحققت، في الاختبار الذي أعده، لدى أفراد العينة الاستطلاعية وبين درجات المعدل الدوري لنفس الأفراد في مادة الرياضيات. وقد بلغت قيمة الارتباط ٠,٦٧ وهي قيمة دالة عند مستوى ٠,٠١.

عينة الدراسة:

أخذ الباحث عينة دراسته بطريقة الأرقام العشوائية لتلاميذ وتلميذات السنة السادسة من التعليم الأساسي بمدينة تزنيت. وقد قام الباحث باختيار أفراد عينته حيث أعطيت لكل تلميذ أو تلميذة من أفراد المجتمع الإحصائي نفس فرص الاختيار. كما حرص الباحث على أن تكون العينة المحدودة ممثلة للمجتمع الأصلي، لذلك أخذ عينة دراسته من مختلف المؤسسات التعليمية للطور الأول من التعليم الأساسي المتواجدة بالمدينة، أي بالمدار الحضري. وهذه المدارس موزعة على مختلف الأحياء السكنية بالمدينة.

وهكذا لجأ الباحث إلى اختيار العينة في صورتها المحدودة والمتمثلة في قسم واحد من كل مدرسة من المدارس الثمانية المتواجدة بالمدينة.

- توزيع أفراد العينة حسب مصادر انتمائها:

جدول توزيع أفراد العينة حسب المؤسسات التعليمية:

المؤسسة	العدد الاجمالي للأقسام -السنة السادسة-	العدد الإجمالي للتلاميذ بالسنة السادسة	عدد أفراد العينة الجزئية	نسبة التمثيل
م. ابن رشد	٦	٢٢٨	٤٠	٪١٧,٥٤
م. الحسن الأول	٤	١٤٠	٣٤	٪٢٤,٢٨
م. بئر انزران	٤	١٥١	٣٨	٪٢٥,١٦
م. للامريم	٤	١٣٨	٣٤	٪٢٤,٦٣
م. المختار السوسي	٢	٨١	٤٠	٪٤٩,٣٨
م. ١٨ نوفمبر	٢	٧٩	٣٩	٪٤٩,٣٦
م. الإمام مالك	٢	٦٥	٣٢	٪٤٩,٢٣
م. العين الزرقاء	٢	٨٤	٤٣	٪٥١,١٩
المجموع الكلي	٢٦	٩٦٦	٣٠٠	٪٣١,٠٥

ويمكن ملاحظة التفاوت في نسب التمثيل لكل مدرسة على حدة، وهذا راجع إلى محض الصدفة نتيجة تفاوت الطاقة الإستيعابية لكل مؤسسة. ومما تجدر الإشارة إليه أيضا هو استبعاد مؤسسة "العين الزرقاء" لكون أفرادها استعان بهم الباحث في قياس مدى صدق اختبار التحصيل في الرياضيات قبل تطبيقه على أفراد العينة المنتقاة بشكل نهائي. كما تم

استبعاد عدد آخر من تلاميذ باقي الأقسام ويبلغ عددهم ١٧ تلميذاً وذلك لأحد الأسباب التالية:

- تغيبهم في فترات إجراء كلا الاختبارين: اختبار الأشكال المتضمنة (EFT) ثم اختبار التحصيل في الرياضيات.
- غيابهم في فترات انجاز أحد الاختبارين السابقين.
- عدم انجاز التحصيل في الرياضيات بشكل كامل لانعدام الجدية أو عدم استيعاب التعليمات.

- توزيع أفراد العينة حسب الجنس:

حرص الباحث على أن يكون أفراد العينة ممثلين من الذكور والإناث معا، وذلك حتي تكون العينة ممثلة للمجتمع الأصلي الذي أخذت منه على اعتبار أن ليس هناك أية مؤسسة خاصة بالبنات فكل مؤسسات الطور الأول من التعليم الأساسي مختلطة. لذا فإن عامل الجنس يعد من بين العوامل التي تطمح هذه الدراسة إلى الكشف عما إذا كانت هناك فروق في التحصيل الدراسي الخاص بالرياضيات يمكن أن تعزى لعامل الجنس أو لغيره من العوامل الأخرى التي حددتها الدراسة.

ولأخذ فكرة واضحة عن طبيعة أفراد العينة من حيث توزيعهم حسب الجنس نورد أيضا توزيع تلاميذ وتلميذات المجتمع الأصلي الذي أخذت منه العينة.

جدول توزيع أفراد العينة حسب الجنس

المؤسسة	عدد أفراد العينة	عدد الذكور	النسبة	عدد الإناث	النسبة
م. ابن رشد	٣٧	٢٠	٥٤,٠٥	١٧	٤٥,٩٤
م. الحسن الأول	٣٣	٢٠	٦٠,٦٠	١٣	٣٩,٣٩
م. بئر انزران	٣٤	٢٢	٦٤,٧٠	١٢	٣٥,٢٩
م. للامريم	٣٣	١٤	٤٢,٤٢	١٩	٥٧,٥٧
م. المختار السوسي	٣٨	٢٦	٨٦,٤٢	١٢	٣١,٥٧
م. ١٨ نوفمبر	٣٤	١٨	٥٢,٩٤	١٦	٤٧,٠٥
م. الإمام مالك	٣١	٢٠	٦٤,٥١	١١	٣٥,٤٨
المجموع الكلي	٢٤٠	١٤٠	٥٨,٣٣	١٠٠	٤١,٦٦

- توزيع أفراد العينة حسب السن:

نتيجة كون أفراد العينة ينتمون إلى مستوى تعليمي واحد هو السنة السادسة من التعليم الأساسي، فإن عامل السن يبقى متقارباً لديهم حيث أن تشتت أفراد العينة على مستوى السن يبقى ضعيفاً سواء لدى الإناث أو الذكور وذلك راجع أساساً إلى ما أصبح يميز النظام

التعليمي عموماً بعد إحداث التعليم الأساسي الذي قلص إلى حد كبير نسبة التكرار لدى التلاميذ.

ولعل ما يمكن استنتاجه من هذا الجدول هو تمركز أغلبية التلاميذ من الجنسين في حدود سن الثالثة عشر، وهذا راجع أساساً إلى إحدى مميزات التلعيم الأساسي الذي يحاول إرساء نظام مرن في انتقال التلاميذ وذلك قصد ترشيد الإمكانيات المادية واستغلال التجهيزات والبنيات التحتية أحسن استغلال. والهدف من هذه المرونة في انتقال التلاميذ هو الحد من ظاهرة التسرب والتكرار أو الانقطاع التي كانت تميز النظام التعليمي السابق وخاصة في سلك الابتدائي.

ويتضح أن معدل أعمار التلاميذ على العموم يتراوح بين ١٣ و١٤ سنة، حيث تقارب أكثر من الثلثين (٦٧,٩١) نسبة التلاميذ الذي يبلغون من العمر ١٣ أ، ١٤ سنة سواء لدى الذكور أو الإناث.

ويوضح الجدول التالي مدى انسجام معدلات أعمار العينة لدى الجنسين.

	متوسط الأعمار	الإنحراف المعياري
ذكور	١٣,٣٦	١,٠٢
إناث	١٣,٢٦	٠,٨٩

فالجدول يبين بوضوح مدى التقارب الكبير الحاصل بين متوسطات أعمار كل من مجموعة الذكور البالغ عددهم في العينة ١٤٠ ومجموعة الإناث البالغ عددهم ١٠٠، كما أن تشتت أعمار كلتا المجموعتين حول القيمة المركزية يبقى ضعيفاً، وهذا ما يظهر انسجام المجموعة من حيث عامل السن على الأقل.

ولما كان موضوع الدراسة هو بحث العلاقة الارتباطية القائمة بين أسلوب الإعتماد-الاستقلال عن المجال والتحصيل في الرياضيات، قام الباحث بترتيب درجات أفراد العينة في أداءاتهم على اختبار الأشكال المتضمنة الذي يقيس هذا الأسلوب. وقد تم هذا الترتيب بشكل متوازن حيث تم احتساب الوسيط لدى كل من الذكور والإناث للتمييز داخل كل مجموعة بين المعتمدين والمستقلين عن المجال. وهكذا حصل الباحث على أربع مجموعات صغيرة تمثل.

- مجموعة الذكور الذين حصلوا على درجات عالية نسبيا في اختبار الأشكال المتضمنة.
- مجموعة الإناث اللواتي حصلن على درجات عالية نسبيا في اختبار الأشكال المتضمنة.
- مجموعة الذكور الذين حصلوا على درجات دنيا نسبياً في اختبار الأشكال المتضمنة.
- مجموعة الإناث اللواتي حصلن على درجات دنيا نسبياً في اختبار الأشكال المتضمنة.

ثم لجأ الباحث إلى مقارنة درجات تحصيل الرياضيات بين مختلف المجموعات حسب حالات الإحتمال التالية:

- مجموعة الذكور المستقلين ومجموعة الذكور المعتمدين.

- مجموهة الذكور المستقلين ومجموعة الإناث المستقلات.
- مجموعة الذكور المستقلين ومجموعة الإناث المعتمدات.
- مجموعة الذكور المعتمدين ومجموعة الإناث المستقلات.
- مجموعة الذكور المعتمدين ومجموعة الإناث المعتمدات.
- مجموعة الإناث المستقلات ومجموعة الإناث المعتمدات.

قد عمد الباحث أيضا إلى وضع جدول لتحليل التباين وجداول أخرى لاختبار "ت" (T. Test) عند مقارنته المجموعات السابقة.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

تحليل النتائج

نورد هنا جدولا يوضح المؤشرات الإحصائية لمعامل الإرتباط البسيط بين درجات الإعتماد- الاستقلال عن المجال والتحصيل في الرياضيات لدى العينة الكلية:

جدول المؤشرات الإحصائية لمعامل الارتباط لدى مجموعة أفراد العينة:

البيان / الاختبار	المتوسط	الإنحراف المعياري	معامل الارتباط
درجات الأسلوب المعرفي	٨,٦٢	٤,٤٢	٠,٨١
درجات تحصيل الرياضيات	٩,٨٨	٤,٨٣	

وتتضح العلاقة الارتباطية القائمة بين الأسلوب المعرفي الذي يتجلى في بعد الاعتماد - الاستقلال عن المجال والتحصيل للرياضيات لدى مجموع أفراد العينة من تلاميذ وتلميذات السنة السادسة من التعليم الأساسي، حيث أن معامل الإرتباط بلغت قيمته ٠,٨١ وهي قيمة دالة عند مستوى ٠,٠١، ولما كانت العلاقة موجبة بين الإعتماد- الاستقلال عن المجال والتحصيل في الرياضيات. فمعنى هذا أن الدرجة العالية في اختبار الأشكال المتضمنة تعني ارتفاع الدرجة في اختبار تحصيل الرياضيات أي أن العلاقة بين الاعتماد- الاستقلال عن المجال علاقة موجبة طرديا: فكلما ارتفعت درجات الاستقلال عن المجال ارتفعت تبعا لذلك درجات التحصيل في الرياضيات، وعلى العكس من ذلك كلما انخفضت درجات الاستقلال في اتجاه الاعتماد عن المجال إلا وانخفضت تبعا لذلك درجات التحصيل في وحدة الرياضيات سواء لدى الذكور أو الإناث.

جدول المؤشرات الإحصائية لمعامل الارتباط لدى مجموعة الذكور:

البيان / الاختبار	المتوسط	الإنحراف المعياري	معامل الارتباط
درجات الأسلوب المعرفي	٩,١٢	٤,٣٦	٠,٨٠
درجات تحصيل الرياضيات	١٠,١٣	٤,٥٨	

ولعل ما يمكن استنتاجه من خلال هذا الجدول هو مدى التقارب الحاصل بين المعطيات المسجلة من لدن أفراد مجموعة الذكور سواء في اختبار الأسلوب المعرفي أو في اختبار التحصيل الدراسي وذلك ليس فقط على مستوى المتوسط الحسابي حيث لا يتجاوز الفرق بين المتوسطين ١,٠١ بل أيضاً على مستوى الإنحرافات عن هاتين القيمتين المركزيتين.

وبالنسبة لمجموعة الإناث فقد عمد الباحث أيضا إلى حساب قيمة معامل الارتباط بين الأسلوب المعرفي المتمثل في الاعتماد- الاستقلال عن المجال والتحصيل الدراسي المتمثل في الرياضيات على الخصوص. ونورد فيا يلي المؤشرات الإحصائية لمعامل الارتباط لدى مجموعة الإناث:

جدول المؤشرات الإحصائية لمعامل الإرتباط لدى مجموعة الإناث:

البيان / الاختبار	المتوسط	الإنحراف المعياري	معامل الارتباط
درجات الأسلوب المعرفي	٧,٩١	٤,٤٠	٠,٨٢
درجات تحصيل الرياضيات	٩,٥٣	٥,١٣	

ويتضح من خلال ما هو مسجل على هذا الجدول مدى التشابه الكبير الحاصل بين درجات أفراد المجموعة في اختبار الأسلوب المعرفي وكذا اختبار التحصيل في الرياضيات حيث أن الفرق يبقى ضعيفاً جداً حيث لا يتجاوز ١,٦٢ ونفس الشيء يمكن تسجيله بالنسبة للانحراف المعياري. وذلك يعني تشابه تشتت درجات كل من الاعتماد- الإستقلال عن المجال والتحصيل في الرياضيات حول القيمتين المركزيتين.

ونستنتج أن قيمة معامل الارتباط بين الاعتماد- الاستقلال عن المجال والتحصيل في الرياضيات تبقى قيمة جد مرتفعة حيث بلغت ٠,٨٢ كما هو الشأن بالنسبة لقيمة معامل الارتباط لدى مجموعة الذكور. وهذا ما يوضح أيضا كون هذه العلاقة موجبة وذات شكل طردي.

جدول التباين في تحصيل الرياضيات للمجموعات الأربع:

الاختبار / البيان		المتوسط	الإنحراف المعياري	التباين
الاستقلال عن المجال	ذكور	١٣,٧١	٣,٢٦	١٠,٦٨
	إناث	١٣,٣٦	٤,٠١	١٦,١٠
الاعتماد على المجال	ذكور	٦,٧٥	٣,٣٦	١١,٣٣
	إناث	٥,٧٠	٢,٦٨	٧,٢١

بناء على المعطيات الواردة في هذا الجدول يمكن استخلاص ما يلي:

- إن متوسط درجات التحصيل في الرياضيات لدى المستقلين عن المجال يفوق متوسط درجات التحصيل لدى المعتمدين على المجال.

- إن متوسط درجات التحصيل في الرياضيات لدى المستقلات عن المجال يفوق متوسط درجات التحصيل لدى المعتمدات على المجال.
- إن متوسط درجات التحصيل لدى كل من المجموعة الأولى والمجموعة الثالثة أي مجموعتا المستقلين والمستقلات عن المجال من الجنسين يفوق متوسط درجات التحصيل لدى كل من أفراد المجموعة الثانية والمجموعة الرابعة أي مجموعتا المعتمدين والمعتمدات على المجال. حيث أن الفرق بين متوسطي درجات المعتمدين والمستقلين يبلغ ٧,٤ وهذا ما يظهر تفوق المستقلين والمستقلات في تحصيلهم للرياضيات على كل من المعتمدين والمعتمدات.
- يقترب متوسط درجات التحصيل لدى الإناث المستقلات من متوسط درجات التحصيل لدى الذكور المستقلين بشكل كبير جدا، وهذا ما يجعل الفرق بينهما يكاد يكون منعدما، إذ يبلغ ٠,٣٥ وهو فرق طفيف جداً.
- يقترب متوسط درجات التحصيل لدى الإناث المعتمدات من متوسط درجات التحصيل لدى الذكور المعتمدين بشكل كبير، وهذا ما يجعل الفرق بين المتوسطين ضعيفاً جداً يقدر بـ ٠,٨٧ وهو فرق وإن كان يفوق ما سجل بين المجموعتين السابقتين أي الأولى والثالثة فإن مرده إلى تشتت درجات كل من المجموعتين على القيمة المركزية.
- تتسع الهوة الفاصلة بين متوسط درجات المجموعة الأولى أي المستقلين عن المجال بالمقارنة مع متوسط درجات التحصيل لدى المجموعة الرابعة أي مجموعة المعتمدات عن المجال.
- تتسع الهوة الفاصلة بين متوسط درجات المجموعة الثالثة أي مجموعة المستقلات عن المجال بالمقارنة مع متوسط درجات التحصيل لدى المجموعة الثانية أي مجموعة المعتمدين عن المجال حيث يصل الفرق إلى ٦,٧٩ وإذا كان هذا الفرق يتجاوز بقليل ما تم تسجيله أثناء مقارنة المجموعتين السابقتين الأولى والرابعة فإننا يمكن أن نعزوه إلى تشتت درجات الإناث حول القيمة المركزية بشكل أكبر مما هو حاصل بالنسبة لتشتت درجات الذكور حول القيمة المركزية.
- يمكن أن نسجل ارتفاع درجات التحصيل في الرياضيات بالنسبة للمستقلين والمستقلات عن المجال في مقابل انخفاض درجات التحصيل لدى كل من المعتمدين والمعتمدات على المجال، مع فرق ضئيل بين الذكور والإناث حيث يميل هذا الفرق إلى أن يصبح منعدما بين مجموعتي المستقلين والمستقلات، كما أنه يبقى جد ضعيف بين مجموعتي المعتمدين والمعتمدات على المجال.

ويتضح مما سبق ما يلي:

- إن درجات التحصيل في الرياضيات تزيد لدى الذكور والإناث المستقلين والمستقلات عن المجال في حين تنخفض هذه الدرجات لدى كل من الذكور المعتمدين والإناث المعتمدات على المجال.

- يمكن أن نستنتج الارتباط القائم بين أسلوب الاستقلال من جهة وارتفاع درجات التحصيل في الرياضيات من جهة ثانية. وفي المقابل نجد علاقة تربط بين درجات الإعتماد على المجال والانخفاض في درجات التحصيل في الرياضيات، أي كلما انخفضت درجات الاعتماد انخفضت معها درجات التحصيل سواء لدى الذكور أو لدى الإناث.

- إن انحرافات الدرجات الخام عن قيمها المركزية يبقى متشابها على العموم بين المجموعات الأربع ويكون أكثر تشابها بمقارنة مجموعة الذكور بمجموعة الإناث لكن تشتت درجات الاعتماد عامة ودرجات الإناث المعتمدات خاصة يبقى ضعيفاً.

جدول اختبار "ت" في مقارنة المجموعات:

	مجموع الدرجات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
مجموعة المستقلين عن المجال	٩٥٩,٧	١٣,٧١	٣,٢٦	١٥,٥٢	,٠٠١
مجموعة المعتمدين على المجال	٤٥٩	٦,٥٧	٣,٣٦		
مجموعة المستقلين عن المجال	٩٥٩,٧	١٣,٧١	٣,٢٦	٠,٥٢	غير دالة
مجموعة المستقلات عن المجال	٦٦٨	١٣,٣٦	٤,٠١		
مجموعة المستقلين عن المجال	٩٥٩,٩	١٣,٧١	٣,٢٦	١٥,٤٠	٠,٠٠١
مجموعة المعتمدات على المجال	٢٨٥	٥,٧٠	٢,٦٨		
مجموعة المعتمدين على المجال	٤٥٩,٩	٦,٥٧	٣,٢٦	١٠,٤٤	٠,٠٠١
مجموعة المستقلات عن المجال	٦٦٨	١٣,٣٦	٤,٠١		
مجموعة المعتمدين على المجال	٤٥٩,٩	٦,٥٧	٣,٢٦	١,٦٤	غير دالة
مجموعة المعتمدات على المجال	٢٨٥	٥,٧٠	٢,٦٨		
مجموعة المستقلات عن المجال	٦٦٨	١٣,٣٦	٤,٠١	١٣,٤٣	٠,٠٠١
مجموعة المعتمدات على المجال	٨٥	٥,٧٠	٢,٦٨		

من خلال النتائج التي أسفرت عنها المقارنات الواردة بالجدول يمكن استنتاج ما يلي:

- تبرز المقارنة الأولى بين متوسطي درجات كل من المستقلين والمعتمدين على المجال وجود فروق جوهرية لصالح التلاميذ المستقلين عن المجال. ومعنى هذه الفروق الجوهرية هو أن التلاميذ الذين يتميزون بأسلوب معرفي مستقل عن المجال يميلون إلى التفوق في تحصيل الرياضيات؛ في حين تقل وتضعف درجات التحصيل في الرياضيات بشكل كبير لدى زملائهم الذين يتميزون بالاعتماد على المجال.
- لم تبرز المقارنة الثانية المتعلقة بمتوسطي درجات كل من المستقلين و المستقلات عن المجال أية فروق بين المجموعتين، فقيمة "ت" تبقى غير ذات دلالة تذكر. وهذا ما يوضح بشكل جلي عدم وجود أثر لعالم الجنس في فهم وتفسير الفروق القائمة بين المجموعات مادام أن ليس هناك فرق أيضاً بالنسبة لمجموعتي كل من المعتمدين والمعتمدات.

- إن مقارنة نتائج تحصيل الرياضيات لدى كل من مجموعتي المستقلين عن المجال والمعتمدات على المجال لتوضح أهمية الفروق الفاصلة بين أداءات أفرادهما. إن الفروق في الأداء المتعلقة بالتحصيل لا يمكن أن تعزى للصدفة بل تبقى فروقاً جوهرية مردها أساساً إلى اختلاف الأسلوب المعرفي لدى كل منهما. فقد بلغت قيمة "ت" ١٥,٤٠ وهي نسبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ فالإستقلال عن المجال يستتبع ارتفاع درجات التحصيل في الرياضيات في حين أن الإعتماد على المجال مرتبط بانخفاض درجات التحصيل.
- توضح نتائج المقارنة بين مجموعة الإناث المستقلات عن المجال ومجموعة الذكور المعتمدين تفوقاً لصالح المستقلات حيث أن نسبة "ت" بلغت ١٠,٤٤ وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٠١ وبناء على هذا يمكن الجزم في رد هذه الفروق الهامة القائمة بين متوسطي درجات كل من المستقلات والمعتمدين على المجال إلى عامل الأسلوب المعرفي، إذ يقترن الإستقلال عن المجال سواء لدى الذكور أو الإناث بالتفوق في تحصيل الرياضيات.
- كما تدل على ذلك نتائج مقارنة أداءات كل من المعتمدين والمعتمدات على المجال تبقى الفروق التي يمكن أن تظهر بين التلاميذ والتلميذات الذين يتميزون جميعهم بالإعتماد علي المجال غير ذات أهمية بل إنها طفيفة جداً، حيث أن قيمة "ت" تبقى غير ذات دلالة عند مقارنة متوسطي درجات المعتمدين والمعتمدات على المجال.وهذا ما يوضح بجلاء انعدام أثر واضح لعامل الجنس في تفسير الفروق بين أداءات المستقلين والمستقلات عن المجال.
- يتضح بشكل جلي كما هو الشأن بالنسبة للمقارنة الأولى أن الفروق القائمة بين أداءات مجموعة المستقلات ومجموعة المعتمدات أن الفروق القائمة لا يمكن إرجاعها لمحض الصدفة في اختيار أفراد العينة بل هي فروق جوهرية مردها الإختلاف في طبيعة الأسلوب المعرفي لدى كل مجموعة على حدة: إذ أن أسلوب الإستقلال يقترن بالتفوق وتحقيق درجات عالية في تحصيل الرياضيات في حين أن الاعتماد على المجال يقترن بانخفاض درجات التحصيل لدى أفراده. لذلك فقد بلغت قيمة "ت" ١٣,٤٣ وهي نسبة دالة عند حدود ٠,٠٠١ .

التحقق من صدق الفرضيات:

الفرضية الأولى:

توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الأسلوب المعرفي: الإعتماد - الإستقلال عن المجال والتحصيل في الرياضيات لدى تلاميذ وتلميذات السنة السادسة من التعليم الأساسي.

سعياً وراء التحقق من صدق وصحة هذه الفرضية اتبع الباحث الخطوات التالية:

- حساب معامل الإرتباط باستخدام القيم المطلقة لبيرسون (Pearson) ثم دلالته بين

درجات أفراد العينة في اختيار الأشكال المتضمنة (EFT) الذي يقيس بعد الإعتماد – الإستقلال عن المجال – Field dependence independence dimension ودرجات تحصيلهم في الرياضيات، كما تم حساب معامل الإرتباط بين المتغيرين لدى كل من مجموعة الذكور ومجموعة الإناث.

- التصميم العاملي لتحليل التباين الثنائي وذلك قصد تعيين مدى أثر كل من الإعتماد – الإستقلال عن المجال والجنس في اختلاف درجات التحصيل الدراسي في الرياضيات، ثم تعيين مدى التفاعل القائم بين الأسلوب المعرفي والجنس معاً في اختلاف درجات التحصيل الدراسي في الرياضيات، ثم تعيين مدى التفاعل القائم بين الأسلوب المعرفي والجنس معاً في اختلاف درجات التحصيل الدراسي في الرياضيات لدى أفراد المجموعات.

- وقد دلت نتائج الدراسة الحالية لهذه الفرضية الأولى على ما يلي:

- إن نتائج معامل الإرتباط بين الأسلوب المعرفي: الإعتماد – الإستقلال عن المجال والتحصيل الدراسي في وحدة الرياضيات لدى مجموع أفراد العينة أفصحت عن وجود علاقة موجبة بين المتغيرين، حيث بلغت قيمة معامل الإرتباط ٠,٠٨١ ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٠١ إذا لم يكن ليدلنا معامل الإرتباط على التباين المشترك بين درجات اختبار الأشكال المتضمنة ودرجات تحصيل الرياضيات، فإنه بالإمكان الحصول على قيمة التباين المشترك بتربيع معامل الإرتباط، وبذلك تكون النسبة المئوية للتباين المشترك بين مقياس الإعتماد – الإستقلال عن المجال ومقياس تحصيل الرياضيات مساوية ٠,٦٥ تقريباً. وقد أبانت هذه العلاقة عن كون الدرجات العليا في الإستقلال عن المجال تستتبع درجات عالية في تحصيل الرياضيات كما أن الدرجات الدنيا في الاستقلال أي في اتجاه الإعتماد على المجال تعني انخفاض درجات التحصيل في وحدة الرياضيات.

- إن نتائج معامل الإرتباط بين الأسلوب المعرفي: الإعتماد – الإستقلال عن المجال و التحصيل الدراسي في وحدة الرياضيات لدى مجموعة الذكور أكدت أن هناك علاقة ارتباط موجبة حيث بلغت قيمة معامل الإرتباط ٠,٨٠ وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٠١ وبذلك تكون نسبة ٦٤, من تباين مقياس الإعتماد – الإستقلال عن المجال ومقياس تحصيل الرياضيات مشتركة بينهما.

- إن نتائج معامل الإرتباط بين الأسلوب المعرفي المتمثل في بعد الإعتماد – الإستقلال عن المجال والتحصيل الدراسي في وحدة الرياضيات لدى مجموعة الإناث أكدت علي وجود علاقة ارتباط موجبة وهامة بين المتغيرين حيث بلغت قيمة الإرتباط لدى تلميذات هذه المجموعة ٠,٨٢ وتكون بذلك نسبة ٠,٦٧ مشتركة بين مقياسي الإعتماد – الإستقلال عن المجال وتحصيل الرياضيات وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٠١ وتبقى هذه العلاقة الموجبة ذات شكل طردي " أي أن ارتفاع درجات الإستقلال عن المجال يستتبع ارتفاع درجات التحصيل الرياضيات لدى التلميذات.

وبناء على ما سبق فإن النتائج تؤكد إذن العلاقة الموجبة بين الأسلوب المعرفي المتمثل في الإعتماد - الإستقلال عن المجال والتحصيل الدراسي في وحدة الرياضيات سواء لدى مجموع أفراد العينة أو لدى الذكور أو لدى الإناث. وتبقى هذه العلاقة الإرتباطية موجبة بشكل طردي، أي كلما ارتفعت درجات الإستقلال عن المجال انخفضت تبعاً لذلك درجات التحصيل في الرياضيات.

الفرضية الثانية:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المستقلين من الجنسين وبين المعتمدين على المجال من الجنسين في تحصيل الرياضيات وذلك لصالح المستقلين.

وقد تمت صياغة هذه الفرضية الأساسية الثانية في الفرضيات الفرعية التالية:

- توجد فروق جوهرية بين المستقلين عن المجال والمعتمدين علي المجال في تحصيل الرياضيات، وذلك لصالح المستقلين.
- توجد فروق جوهرية بين المستقلين عن المجال من الذكور والمعتمدات علي المجال من الإناث في تحصيل الرياضيات وذلك لفائدة المستقلين الذكور.
- توجد فروق جوهرية بين المستقلات عن المجال من الإناث والمعتمدين علي المجال من الذكور وذلك لصالح المستقلات في تحصيل الرياضيات
- توجد فروق جوهرية بين المستقلات عن المجال والمعتمدات على المجال في تحصيل الرياضيات وذلك لصالح المستقلات.

تحليل نتائج الفرضية الثانية وفروعها:

وقد دلت نتائج الفرضية الثانية وما تفرع عنها من فرضيات جزئية عما يلي:

- أكدت نتائج التحليل الإحصائي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المستقلين عن المجال والمعتمدين على المجال في تحصيلهم للرياضيات. ويعني ذلك إن المستقلين أكثر تفوقاً على نظرائهم المعتمدين على المجال من الذكور. ويوضح الجدول السابق أن المتوسط الحسابي لدرجات تحصيل الرياضيات لدى التلاميذ المستقلين بلغ ١٣,٧١ في مقابل ٦,٥٧ كمتوسط لدرجات التحصيل لدى المعتمدين على المجال. وبذلك يكون الفرق الكبير بين المتوسطين هو ٧,١٤ ويوضح التحليل الإحصائي أيضاً جوهرية هذا الفرق الكبير بين أداءات المجموعتين من الذكور حيث بلغت قيمة "ت" ١٥,٥٢ وهي دالة عند مستوى ٠,٠٠١ ولما كانت قيمة "ت" التي أسفرت عنها المقارنة أكبر من القيمة "ت" المسجلة في الجداول الإحصائية لاختبار (T. Student) فإن هذا يدل على مدى جوهرية الفروق بين مجموعة الذكور المستقلين عن المجال ومجموعة الذكور المعتمدين على المجال. وهذا يعني أن الفروق الحاصلة في درجات التحصيل في الرياضيات بين المستقلين المعتمدين لا تعود إلى صدفة اختيار العينة بقدر ما تكون فروقاً جوهرية. وكما دل على ذلك أيضاً جدول تحليل التباين فإن الفروق الجوهرية مفادها اختلاف الأسلوب المعرفي الذي يؤدي إلى اختلاف درجات التحصيل في وحدة الرياضيات.

- أوضح التحليل الإحصائي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المستقلين عن المجال من الذكور والمعتمدات على المجال في تحصيل الرياضيات وذلك لفائدة التلاميذ المستقلين. فقد كان متوسط درجات التحصيل في الرياضيات ١٣,٧١ لدى مجموعة الذكور المستقلين في حين لم يتجاوز متوسط درجات التحصيل في الرياضيات ٥,٧٠ لدى مجموعة التلميذات المعتمدات على المجال، وهذا ما يجعل الفرق بين المتوسطين يصل إلى ٨,٠١ وهذا ما يؤكد شساعة الفرق بين أداء المجموعتين حيث أن قيمة "ت" بلغت١٥,٤٠ وهي دالة عند مستوى ٠,٠٠١ هذا يعني أن الفروق المسجلة بين مجموعة الذكور المستقلين ومجموعة المعتمدات على المجال تبقى فروقاً جوهرية. وهي أيضاً نفس الفروق التي سجلت بين مجموعة التلاميذ المستقلين ومجموعة المعتمدين نسبيا، حيث يمكن أن نعزو هذا الإختلاف البسيط جدا إلى التفاوت الطفيف في متوسط درجات تحصيل الرياضيات بين مجموعة المعتمدين الذكور ومجموعة المعتمدات علي المجال كما يمكن أن نعزوها إلى حجم العينة لدى كل منهما. إن الاختلاف بين أداء مجموعة التلاميذ المستقلين عن المجال ومجموعة المعتمدات على المجال في تحصيل الرياضيات يبقى، كما دل على ذلك جدول تحليل التباين، فرقاً جوهرياً يعود أساساً إلى اختلاف في الأسلوب المعرفي. فالتلاميذ المستقلون يحصلون على درجات عليا في المتوسط في الرياضيات على عكس التلميذات المعتمدات على المجال اللواتي يحصلن في المتوسط على درجات منخفضة أثناء تحصيل الرياضيات.
- دلت نتائج التحليل الإحصائي عن وجود فروق جوهرية بين المستقلات عن المجال والمعتمدين على المجال من الذكور في تحصيل الرياضيات. وهذا يعني أن المستقلات عن المجال يتفوقن على التلاميذ المعتمدين على المجال من الذكور في تحصيل الرياضيات. ويوضح الجدول أن المتوسط الحسابي لمجموعة الإناث المستقلات هو ١٣,٣٦ في حين بلغ متوسط درجات تحصيل الرياضيات لدى مجموعة الذكور المعتمدين على المجال ٦,٥٧ ، وبذلك يكون الفرق بين المتوسطين هو ٦,٧٩ . ويشير التحليل الإحصائي إلى جوهرية هذه الفروق بين أداءات كل من الإناث المستقلات والذكور المعتمدين على المجال، حيث بلغت قيمة "ت" ١٠,٤٤ وهي دالة عند مستوى ٠,٠٠١ وهذا يعني أن الفروق الحاصلة بين المستقلات عن المجال والمعتمدين على المجال في درجات التحصيل لوحدة الرياضيات لا تعود إلى محض الصدفة في انتقاء العينة بقدر ما تعود لاختلاف في الأسلوب المعرفي. وكما يدل علي ذلك أيضاً جدول تحليل التباين فإن الفروق الجوهرية بين مجموعة المستقلات عن المجال ومجموعة المعتمدين على المجال مفادها أن الاختلاف في الأسلوب المعرفي بين المجموعتين يؤدي إلى اختلاف درجات التحصيل الدراسي في وحدة الرياضيات.
- دلت نتائج التحليل الإحصائي عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المستقلات عن المجال والمعتمدات على المجال في تحصيل الرياضيات. وهذا يعني أن التلميذات المستقلات عن المجال يتفوقن على نظيراتهن التلميذات المعتمدات على المجال في

تحصيل الرياضيات. ويوضح الجدول السابق أن متوسط درجات تحصيل الرياضيات لدى المستقلات هو ١٣,٣٦ في مقابل ٥,٧٠ كمتوسط لدرجات تحصيل التلميذات المعتمدات على المجال في الرياضيات. وبذلك يكون الفرق بين المتوسطين هو ٧,٦٦ .

ويشير التحليل الإحصائي من جهة ثانية إلى جوهرية هذه الفروق بين أداءات كل من مجموعة الإناث المستقلات ومجموعة الإناث المعتمدات على المجال، حيث بلغت قيمة "ت" ١٣,٤٣ وهي دالة عند مستوى ٠,٠٠١ أن الفروق التي سجلت بين المستقلات والمعتمدات على المجال في درجات التحصيل في وحدة الرياضيات لا يمكن أن تعود إلى محض الصدفة أو العشوائية في انتقاء العينة، بل ترجع أساساً إلى إختلاف في طبيعة الأسلوب المعرفي. فالفروق التي سجلت بين مجموعة المستقلات عن المجال و مجموعة المعتمدات على المجال شبيهة بالفروق التي تم تسجيلها بين المستقلين الذكور والمعتمدين الذكور حيث بلغ الفرق ٧,١٤ بين متوسط درجات التحصيل في الرياضيات لدى المستقلين عن المجال ومتوسط درجات التحصيل في الرياضيات لدى المعتمدين على المجال، وكان دائماً التفوق لصالح المستقلين عن المجال.

وكما يدل على ذلك أيضاً جدول تحليل التباين فإن الفروق بين مجموعة الإناث المستقلات عن المجال ومجموعة الإناث المعتمدات على المجال في تحصيل الرياضات تبقى جوهرية مفادها أن الاختلاف في الأسلوب المعرفي بين المجموعتين يستتبع اختلافاً في درجات التحصيل الدراسي في وحدة الرياضيات. كما تعني هذه الاختلافات تفوق المستقلات عن المجال على نظيراتهن المعتمدات على المجال في تحصيل الرياضيات حيث يقترن أسلوب الاستقلال بإحراز الدرجات العليا في حين يقترن أسلوب الاعتماد بانخفاض درجات التحصيل في الرياضيات.

تفسير نتائج الفرضية الثانية:

إن نتائج الدراسة الحالية والمرتبطة أساساً بالفرضية الثانية تتفق مع نتائج مجموعة من الأبحاث والدراسات التي بحثت في علاقة كل من أسلوب الاعتماد - الاستقلال عن المجال والتحصيل في الرياضيات على وجه الخصوص أو التحصيل في العلوم على وجه العموم. فقد توصل كل من فيتز (Fitz, 1971) ثم راب (Raab,1974) ثم شريبر ودوجلاس (Schreiber and Douglas, 1973) كما أوردهم سامي محمود أبوبيه (١٩٩١) إلى أن التلاميذ المستقلين والتلميذات المستقلات عن المجال يتفوقون على زملائهم المعتمدين والمعتمدات على المجال في اختبارات التحصيل الدراسي والتعامل وكذا اختبارات النمو المعرفي.

كما تتفق أيضاً نتائج هذه الدراسة مع ما آلت إليه دراسة وفاء عبد الجليل (١٩٨٣) حول العلاقة بين الأسلوب المعرفي: الاعتماد - الاستقلال عن المجال والذكاء والتحصيل الدراسي، والتي أجريت على عينة من ٥٠ تلميذة في القسم الأول من الثانوي، حيث توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المستقلات عن المجال والمعتمدات على المجال في تحصيلهن

للرياضيات وذلك عند تثبيت درجات الذكاء السائل. وفي دراسة أنور الشرقاوي (١٩٨١) حول علاقة الاعتماد - الاستقلال عن المجال لدى طلاب وطالبات بعض التخصصات العلمية والأدبية أو الاجتماعية ثم طبيعة الفروق بين الجنسين، لاحظ أن الطلبة الذين يميلون نحو الاستقلال عن المجال يحصلون على درجات عليا في مواد العلوم والرياضيات في حين وجد أن الطلبة الذين يميلون إلى الاعتماد على المجال يحصلون على درجات منخفضة في نفس المواد. وتتماشى نتائج هذه الدراسة الحالية مع ما توصل إليه أيضاً كل من ويتكن و جودنوف (Witkin and Goodenough, 1967) حول علاقة الاعتماد - الاستقلال عن المجال باختيار نوع الدراسة التي يفضلها الفرد، إذ لاحظا وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المستقلين الذين يميلون نحو اختيار الشعب والمجالات الدراسية التي يطبعها التجريد والموضوعية والتحليل كالرياضيات والعلوم والفنون وغيرها وبين المعتمدين على المجال الذين يميلون نحو اختيار شعب ومجالات دراسية أخرى.

وهي نفس النتائج تقريباً التي توصل إليها ليسيكي أحمد (١٩٩١) في دراسته حول علاقة الأسلوب المعرفي بالميول المهنية لدى الجنسين، حيث وجد أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المستقلين والمعتمدين على المجال في بعض الميول كالميل الخلوي والميل الميكانيكي والميل الحسابي والميل العلمي.

وقد توصل سعد ربيع أبو العلا (١٩٨٨) في دراسته حول أثر تفاعل كل من الأساليب المعرفية لدى المعلم والمتعلم على التحصيل الدراسي (الجبر والهندسة)، كما أوردها ليسيكي أحمد (١٩٩١)، إلى وجود فروق جوهرية بين نتائج تحصيل التلاميذ المستقلين عن المجال في الرياضيات ونتائج تحصيل التلاميذ المعتمدين على المجال ... وقد لاحظ أيضاً أن المعتمدين على المجال يجدون صعوبة في التوصل إلى الاستنتاجات المعرفية والاستدلالات المنطقية على عكس المستقلين عن المجال.

وفي دراسة جوبل (Goebel H. ,1982) أوردها كل من نادية شريف وقاسم الصراف (١٩٨٧) حول علاقة كل من الأسلوب المعرفي والذكاء بالتحصيل الدراسي تم التوصل إلى أن ما يمكن معاينته من فروق بين المتعلمين على مستوى تحصيلهم الأكاديمي ومستويات إنجازاتهم يعزى إلى تأثير الأسلوب المعرفي ومعامل الذكاء العام.

وتتفق نتائج هذه الدراسة جزئياً مع ما توصل إليه تتسو (Tetsu, 1984) الذي اهتم ببحث العلاقة بين الأسلوب المعرفي وثلاثة متغيرات هي الإدراك البصري للمكان، تحصيل الرياضيات (تكملة العمليات الحسابية وحل المشكلات) ثم الصرف وقد أجري البحث على عينة من ٨٢ تلميذاً من بينهم ٣٨ تلميذة يتابعون دراستهم بالقسم الخامس من التعليم الإبتدائي، وقد توصل إلى تفوق المستقلين عن المجال بالمقارنة مع المعتمدين في انجازات الإدراك البصري وتحصيل الرياضيات حيث كانت الفروق دالة عند مستوى ٠,٠٥ حين لم يكن هذا التفوق دالا عندما تعلق الأمر بالصرف.

الفرضية الثالثة:

لا توجد فروق جوهرية بين الذكور والإناث في تحصيل الرياضيات.

وقد انبثقت عن هذه الفرضية الأساسية الثالثة فرضيتان فرعيتان تفسرانها في نهاية الأمر، وهما:

- لا توجد فروق جوهرية بين الذكورالمستقلين والإناث المستقلات عن المجال في تحصيل الرياضيات.
- لا توجد فروق جوهرية بين الذكور المعتمدين على المجال والإناث المعتمدات على المجال في تحصيل الرياضيات.

تحليل نتائج الفرضية الثالثة وفروعها:

دلت نتائج التحليل الإحصائي عن عدم وجود فروق جوهرية بين المستقلين عن المجال والمستقلات عن المجال في تحصيل الرياضات. ويعني ذلك أن ليس هناك تفوق للمستقلين عن المجال من الذكور على المستقلات عن المجال من الإناث. ويوضح جدول التحليل الإحصائي أن متوسط الذكور المستقلين بلغ ١٣,٧١ في مقابل ١٣,٣٦ كمتوسط لدرجات تحصيل الرياضيات لدى مجموعة الإناث المستقلات عن المجال. وبذلك يكون الفرق بين المتوسطين هو ٠,٣٥ فقط أي أنه فرق بسيط جداً. ويؤكد التحليل الإحصائي عدم دلالة هذا الفرق بين أداءات المجموعتين أي الذكور والإناث المستقلين والمستقلات عن المجال حيث بلغت قيمة ت ٠,٥٢ وهي قيمة ذات دلالة. وما دامت هذه القيمة أي ٠,٥٢ تقل بكثير عن القيمة "ت" المسجلة في الجداول الإحصائية الخاصة باختبار "ت" (T. Student) والتي تبلغ ٣,٣٣ عند حدود ٠,٠٠١ إن الفروق القائمة بين أداءات كل من المستقلين والمستقلات عن المجال ليست جوهرية. وهذا يعني أن الفروق بين الجنسين، إن هي وجدت، ليست فروقاً جوهرية بقدر ما هي طفيفة يمكن إرجاعها إلى الصدفة في اختبار العينة.

وقد أكدت نتائج جدول تحليل التباين المشترك Covariance analysis أن ليست هناك فروق جوهرية بين الجنسين في تحصيلهما للرياضيات عندما يتم تثبيت عامل الأسلوب المعرفي. إن هذه الفروق البسيطة التي يمكن أن تسجل بين درجات تحصيل الذكورالمستقلين ودرجات تحصيل الإناث المستقلات عن المجال هي فروق غير دالة كما يتأكد ذلك من قيمة "ف" التي بلغت ٠,٧٥ فقط. وهي قيمة تقل بكثير عن القيمة الفائية المسجلة في الجداول الاحصائية التي وضعت للتأكد من علاقة مصدر التباين بالفروق المسجلة عند درجات حرية معينة، ولما كانت هذه القيمة الفائية على الجداول هي ١١,٢ عند حدود ٠,٠٠١ فإن القيمة الفائية التي أفرزتها نتائج الدراسة تبقى غير ذات دلالة.

وهذا يعني أن اختلاف الجنس لا يؤدي إلى اختلاف درجات التحصيل في الرياضيات عند أفراد المجموعة التي يوحد بينها الأسلوب المعرفي. إن عامل الجنس ليس عاملا أساسياً أو

جوهرياً في تحديد درجات التحصيل في الرياضيات لدى مجموعة تتميز بنفس الأسلوب المعرفي.

وتأكد من النتائج أيضاً وجود تفاعل بين الأسلوب المعرفي والجنس من حيث أثرهما على درجات التحصيل في الرياضيات بلغ درجة جوهرية، حيث كانت قيمة "ف" ١١٤,٥٣ وهي ذات دلالة عند مستوى ٠,٠٠١ .

- دلت نتائج التحليل الإحصائي عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المعتمدين على المجال والمعتمدات. ويعني هذا أن ليس هناك تفوق للمعتمدين على المجال من الذكور على المعتمدات على المجال من الإناث. ويوضح جدول التحليل الإحصائي أن متوسط درجات الذكور المعتمدين على المجال قد بلغ ٦,٥٧ في حين بلغ متوسط درجات تحصيل الرياضيات لدى المعتمدات على المجال ٥,٧٠ .وبذلك يكون الفرق بين المتوسطين هو ٠,٨٧ ، أي أنه فرق طفيف جداً بين الجنسين. ويؤكد التحليل الإحصائي عدم دلالة هذا الفرق بين أداءات مجموعة الذكور المعتمدين ومجموعة الإناث المعتمدات على المجال، حيث بلغت قيمة "ت" ١,٦٤ ، وهي غير ذات دلالة. ومادامت هذه القيمة ١,٦٤ تقل عن القيمة لـ "ت" كما هي مسجلة في الجداول الإحصائية الخاصة باختبار "ت" (T .Student) والتي تبلغ ٣,٣٣ عند حدود ٠,٠٠١ ، فإن الفروق القائمة بين أداءات كل من المعتمدين والمعتمدات على المجال ليست جوهرية ولا هي ذات دلالة إحصائية. وهذا يعني أن الفرق بين الجنسين ليس فرقاً جوهرياً إذ يمكن إرجاعه إلى الصدفة، أو بعبارة أخرى يمكن القول إن كلا من المعتمدين على المجال والمعتمدات على المجال ينتمون إلى نفس المجتمع الإحصائي.

وقد دلت نتائج تحليل التباين أنه ليست هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في تحصيل الرياضيات عندما يتم تثبيت عامل الأسلوب المعرفي. إن هذه الفروق الطفيفة التي يمكن أن تسجل بين درجات تحصيل الذكور المعتمدين على المجال ودرجات تحصيل الإناث المعتمدات على المجال هي في حقيقة الأمر فروق غير دالة، كما يتأكد ذلك من قيمة "ف" التي بلغت ٠,٧٥ وهي قيمة تقل بكثير عن القيمة الفائية المسجلة في الجداول الإحصائية التي وضعت لعلاقة مصدر التباين بالفروق المسجلة عند درجات حرية معينة. ولما كانت هذه القيمة الفائية على الجداول هي ١١,٢ عند حدود ٠,٠٠١ فإن القيمة الفائية التي أسفرت عنها الدراسة تبقى غير ذات دلالة. وهذا يعني أن اختلاف الجنس لا يؤدي إلى اختلاف درجات التحصيل في الرياضيات عند أفراد المجموعة التي تختلف من حيث الجنس لكن تتوحد من حيث درجات التحصيل في الرياضيات لدى مجموعة الذكور والإناث التي تتفق في أسلوبها المعرفي.

وتأكد من النتائج أيضاً وجود تفاعل بين الأسلوب المعرفي والجنس من حيث أثرهما على درجات التحصيل في الرياضيات بلغ درجة جوهريه، حيث بلغت قيمة "ف" ١١٤,٥٣ وهي ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠,٠٠١ .

تفسير نتائج الفرضية الثالثة:

لقد حظي موضوع الفروق بين الجنسين باهتمام كبير من لدن علماء النفس المعرفي على وجه التحديد، وهذا الاهتمام يمكن تفسيره من خلال محاولة فهم وتأويل الفروق التي يمكن أن تظهر بين الأفراد استناداً إلى عامل الجنس. وقد حاولت العديد من النظريات أن تقيم تصوراً متكاملاً حول مختلف الوظائف المرتبطة بهذا الجنس أو ذاك. فالوظائف البيولوجية والفسيولوجية والسيكولوجية وغيرها يمكن أن تتم عن أساس جنسي، وقد لقيت هذه النظريات اهتماماً شد إليها أنظار الباحثين والمهتمين وخاصة تلك التصورات والنظريات التي ركزت على الفروق بين الجنسين انطلاقاً من مرحلة المراهقة ثم الرشد.

وإذا كان من السهل الانتباه إلى هذه الفروق التي تميز كلا من الذكور والإناث بعد مرحلة المراهقة واكتمال النضج والنمو العضوي بما فيه النمو العصبي والنمو الفيزيولوجي على الخصوص، فإنه من الصعب تسجيل فروق بين الجنسين قبل هذه الفترة.

وتأتي نتاج الدراسة الحالية لتؤكد ذلك إذ ليست هناك فروق تميز بين الجنسين في التحصيل الدراسي في وحدة الرياضيات على الخصوص. فالعلاقة القائمة بين أسلوب الاعتماد - الاستقلال عن المجال والتحصيل في الرياضيات لا يمكن فهمها أو تفسيرها بناءً على الاختلاف في الجنس.

واستناداً إلى ماسبق فإن نتائج الدراسة الحالية تتفق مع نتائج الأبحاث التي أجريت في هذا المجال كما هو الشأن بالنسبة لدراسة ويتكن (Witkin, 1977)، جرينفيلد (Greenfield, 1971) كما أوردت ذلك وفاء عبد الجليل (١٩٨٣) حيث توصل الأخير إلى عدم دلالة الفروق بين الجنسين في حل المشكلات الرياضية، وأن قيمة الإرتباط بين الأسلوب المعرفي وحل المشكلات الرياضية أقوى من قيمة الارتباط بين الأسلوب المعرفي وحل المشكلات اللفظية. ونفس النتائج توصل إليها كل من سميث و والكر(Smeth and Wagker, 1988) كما أوردهما ليسيكي أحمد (١٩٩١) في دراسته. وتتفق كذلك مع نتائج الدراسة الحالية دراسة كل من جابر عبد الحميد ومحمود عمر (١٩٨٧). ومما تجدر الإشارة إليه كون الاتفاق في نتائج البحوث والدراسات المشار إليها يبقى نسبياً وذلك إما لاختلاف العينات أو المراحل العمرية المستهدفة من التلاميذ أو لإختلاف المستويات الدراسية، وكذا أدوات الدراسة وأساليب المعالجة الإحصائية للنتائج المتوصل إليها من لدن أولئك الدارسين.

مناقشة واستنتاجات عامة:

لقد استهدفت هذه الدراسة الكشف عن أوجه العلاقة بين الأسلوب المعرفي المتمثل في الاعتماد -الاستقلال عن المجال والتحصيل الدراسي المتمثل في الرياضيات لدى تلاميذ وتلميذات السنة السادسة من التعليم الأساسي. كما استهدفت أيضاً البحث عن طبيعة الفروق بين الجنسين من حيث تحصيل الرياضيات.

وحول علاقة أسلوب الاعتماد - الاستقلال عن المجال بالتعلم والتحصيل الدراسي على

تقدم لهم بطريقة منظمة، فإنهم سيجدون صعوبات كبيرة أثناء تعاملهم مع مادة الرياضيات لما تتطلبه من قدرة على التنظيم والبناء والتحليل. وهذا ما يزيد من حاجاتهم داخل حجرات الدراسة إلى المآزرة والإرشاد بالمقارنة مع زملائهم المستقلين عن المجال. وهذا ما يحتم على المدرس تنويع طرائق وتقنيات تدريسه حتى تتناسب وتنوع أساليب التعلم لدى التلاميذ.

إن ما يمكن أن نستنتجه هو كون التلاميذ المستقلين والمعتمدين على المجال يختلفون من حيث الوسائط المعرفية التي يوظفونها أثناء التعلم Mediating mechanesms in Learning من حيث أشكال التذكر واكتساب المفاهيم، كما يختلفون في أساليب حلهم للمشكلات وحاجاتهم إلى الدعم والتعزيز الخارجي. لذا يجدر بالمدرس أن ينتبه إلى ما يمكن أن تكون لهذه الفروق المعرفية من انعكاسات على مستوى التعليم - التعلم. فأثناء تعلم التلاميذ وتحصيلهم الدراسي لمختلف الوحدات الدراسية نجدهم يختلفون من حيث إدراكهم للمواقف التعليمية - التعلمية، كما يختلفون من حيث استقبالهم للمعارف وتحليلهم لها، من هنا يصبح إلمام المدرس بأهمية الأسلوب المعرفي الذي يميز التلميذ من شأنه أن يسهل عملية التواصل التربوي ويحث المدرس على تنويع تقنيات وإجراءات عمله مراعاة لهذه الفروق الفردية.

المراجع العربية والأجنبية:

المراجع العربية:

- أحمد محمد عبد الخالق (١٩٨٣). الأبعاد الأساسية للشخصية. الدار الجامعية للطباعة والنشر بيروت.
- أنور الشرقاوي (١٩٨٥). الفروق في الأساليب المعرفية الإدراكية لدى الأطفال، الشباب والمسنين من الجنسين. مجلة العلوم الإجتماعية. المجلد الثالث عشر العدد الرابع. الكويت، ٨٩-١١٤ .
- أنور الشرقاوي وسليمان الخضري (١٩٨٨). اختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية) كراسة التعليمات، مكتبة الأنجلو المصرية. القاهرة.
- أنور الشرقاوي (١٩٨٢). دور الأساليب المعرفية في تحديد الميول المهنية لدى الشباب الكويتي. دراسات الخليج والجزيرة العربية. العدد ٣١ ، يونيو ١٩٨٢ ، ٦٣-٨٥ .
- أنور الشرقاوي (١٩٨١). الأساليب المعرفية المميزة لدى طلاب وطالبات بعض التخصصات الدراسية. مجلة العلوم الاجتماعية العدد الأول. السنة التاسعة. الكويت، مارس ١٩٨١، ٦٣ -٨٥.
- أنور الشرقاوي (١٩٨١). الاستقلال عن المجال الإدراكي وعلاقته بمستوى الطموح ومفهوم الذات لدى الشباب من الجنسين. مجلة العلوم الاجتماعية، العدد الرابع، السنة التاسعة - الكويت، ديسمبر ١٩٨١، ١٣٩-١٧١ .
- جابر عبد الحميد ومحمود عمر (١٩٨٧). دراسة لدافعية الحاجات لماسلو في علاقتها بموضع الضبط والاستقلال الإدراكي.. قطر، مركز البحوث التربوية، العدد ١١٤، ٣٢١ -٣٥٩.
- رفعت حسن المليجي (١٩٩١). الفروق بين الذكور والإناث في إدراك بعض المفاهيم الرياضية. دراسة ميدانية. كلية التربية. العدد السابع المجلد الثاني كلية التربية جامعة أسيوط، يونيو ١٩٩١، ٧٢٥ -٧٥٧ .

- سامي محمود علي أبوبيه (١٩٩١). مراحل النمو العقلي المعرفي وعلاقتها بالسلوك والاستقلال الإدراكي. كلية التربية العدد السابع المجلد الأول كلية التربية جامعة أسيوط، يناير ١٩٩١، ٢٦٩ -٢٩٣ .
- زياد حمدان (١٩٨٥). خرائط أساليب التعلم. دار التربية الحديثة، عمان، الأردن.
- زياد حمدان (١٩٨٦). تقييم التحصيل. دار التربية الحديثة، عمان، الأردن.
- قاسم الصراف (١٩٨٦). الأسلوب التأملي، الإندفاعي وعلاقته بحل المشكلات، المجلة التربوية. العدد العاشر. المجلد الثالث، سبتمبر ١٩٨٦، ١٣٤ -١٦٣ .
- ليسيكي أحمد (١٩٩١). قياس علاقة الأسلوب المعرفي الإدراكي بالميول المهنية لدى الجنسين. رسالة لنيل دبلوم الدراسات العليا في سيكولوجية التربية، كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس الرباط.
- محمد أمزيان (١٩٩٧). التعلم والأساليب المعرفية. البيضاء، مطبعة النجاح الجديدة الدار البيضاء.
- محمد أمزيان (١٩٩٩). التربية المدرسية: من بيداغوجيا الأهداف إلي بيداغوجيا المعرفية، مطبعة النجاح الدار البيضاء.
- مصطفى سيد إمام (١٩٩٠). الاعتماد - الاستقلال عن المجال، كلية التربية، العدد السادس، المجلد الأول، كلية التربية جامعة أسيوط، يناير ١٩٩٠، ٢٢٦- ٢٦٧ .
- محمود محمد حسن (١٩٩١). دراسة تشخيصية للصعوبات في حل المشكلات اللفظية، كلية التربية العدد السابع، المجلد الثاني كلية التربية جامعة أسيوط، يونيو ١٩٩١، ٤١٩ - ٤٣١ .
- مسعد ربيع ابو العلا (١٩٨٨) .اثر تفاعل الاساليب المعرفية لكل من المعلم والتلاميذ على التحصيل المدرسي. رسالة ماجستير - غير منشورة - كلية التربية، جامعة الزقازيق، القاهرة.
- نادية محمود شريف (١٩٨٢). الأساليب المعرفية الإدراكية، عالم الفكر العدد الثاني المجلد الثالث عشر، يوليو ١٩٨٢، ١٠٩ - ١٣١ .
- نادية محمود شريف وقاسم الصراف (١٩٨٧). دراسة عن أثر الأسلوب المعرفي على الأداء في بعض المواقف الاختبارية. المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة الكويت. العدد الثالث عشر، المجلد الرابع، ١٩٨٧، ١٥٦ -١٨١.
- وزارة التربية الوطنية (١٩٩٢). أهداف وتوجيهات خاصة للسنة السادسة من التعليم الأساسي مطبعة المعارف الجديدة الرباط.
- وزارة التربية الوطنية (١٩٩٠). الرياضيات السنة السادسة من التعليم الأساسي . كتاب المعلم دار نشر المعرفة. الرباط.
- وزارة التربية الوطنية (١٩٩٣). الرياضيات السنة السادسة من التعليم الأساسي. كتاب التلميذ . دار نشر المعرفة الرباط.
- وفاء عبد الجليل (١٩٨٣). العلاقة بين الأسلوب المعرفي، الذكاء والتحصيل الدراسي. رسالة ماجستير في علم النفس التعليمي كلية التربية جامعة عين شمس، القاهرة.
- وفاء عبد الجليل (١٩٨٥). اكتساب المفاهيم، تنظيم الخبرة، ذكاء المتعلم والأسلوب المعرفي. رسالة الدكتوراة، غير منشورة، كلية التربية جامعة عين شمس، القاهرة.

المراجع الأجنبية:

- Bastien, C. (1987). Shémes et stratégies Puf Paris.
- Benoit. D (1980). Variabilité intra-individuelle et style cognitif. Thése de Doctorat de 3écycle Paris sorbonne.
- Biglow, S.G. (1971). Field dependance - field independence. The journal of educational research, vol 64,9, May - June 71, 397 - 400 .
- Blasi, E.R (1972). Effects of field dependance on weight comparison. Perceptual and motor-skills, 72, 35, 111-114.
- Bowd. A.D; (1976). Absence of sex differences on the Children's Embedded Figures Test. Perceptual and motors Skills, 76 , 43, 731-742.
- Case, R. (1977). strucutres and strictures. Cognitive psychology 77, 6, 544-574.
- Drevillon, J., Huteau, M., Longrot, F., Moscato, M., Ohlman, T. (1988) Fonctionnement cognitif et individulité. Ed. Pierre Mardaga. Bruxelles.
- Essbai, A. (1983) style cognitif et pensée formelle. Thése de 3é cycle. Universite Nancy.
- Fitz, R.J. (1971). The differential effcts of praise and censure on serial learning as dependent on locus of control and field dependency (Doctoral Dissertation Catholic University of America. 1970 Dissertation abstracts International, 1971, 31, 4310 B. - Flahaut, D. (1985). Les styles perceptifs cognitifs ou la différenciation Cahiers de psychologie cognitive. 85,5,648.
- Flexer B. and Roberge J. (1980). IQ, Field dependence-independence and the development of formal operational thought. The journal of General psychology, 80,103191-201.
- Goebel, R. (1982). Multiple Choice Test : Do some students perform with style? Peper Presented at APA Convention,1982.
- Gorddon, O.J., Brayer, R., Tikofsky, R. (1977). Field Dependence-independece. The journa; of Fenetic Psychology, 77, 131, 155-156.
- Goodenough, D.R., (1976). The role of individual differences in field dependence as a factor in learning and memory. Psychological Bulletin, 1976, 83, 675-694.
- Goodinorgh, D.R. & Witkin, H.A. (1977). Origins ofthe field dependent and field indepedent cognitive styles. Princeton, New Jersey, Educational Testing Service, 1977.
- Goodenough, D.R. & Karp, S.A. (1961). Field dependence and intellectual functioning. Journal of Abnormal and Social Psychology, 1961, 63, 24-46.
- Greenfield, A. (1971). Perceptual style, attitudes towards problem solving, and problem solving performance (Doctoral Dissertation, New York University 1970). Dissertation Abstracts International, 1971, 31, 7570 B.
- Huteau, M. (1979). Style cognitif et pensée opératoire. Bull de psychologie XXXIII 345, 667-674.

- Huteau, M. (1985). Les conceptions cognitives Puf Paris.
- Huteau, M. (1981). Cognotion et personnalité. Thése de Doctora Es-Lettres Universite Paris Sorbonne.
- Huteau, M. (1987). Style cognitif et personnalité. Presses Universitaires de Lille.
- Huteau, M. et Rajenchenbach (1978). Hétérogénéité du niveau de dévelopment opératoire et dépendence-independence à l'égard du champ. Enfance 78, 4-5, 181-196.
- Keating, P.D. et Shaeffer A.R. (1975). Ability and Sex différences in the acquisition on formal operations. Development Psychology, 75, vol.11, 4, 531-532.
- Langouet, G. et Porlier J-C (1991). mesure et statistique en milieu éducatif. ESF Paris.
- Longeot, F. (1988). Fonctionnement cognitif et individualité Ed. Pierre Mardaga Bruxelles.
- Marcia, C.L. (1978). influence of cognitive style and training on tasks. Child Development 78,46, 874-877.
- Meirieu, Ph. (1986). Les chemins de l'apprendre. Cah. Pédago. 246, Sep. 11-19.
- Noirefaliser (1983). Attitudes du maître et réussité scolaire. Thése de Doctorat de 3é cycle Universite Lyon II.
- Piaget, J. (1968). Six psychological studies. New York, Vintage Books, 1968.
- Piaget, J. (1971). Science of education and the psychology of the child. New York, Penguin Books, 1971.
- Raab, T.J. (1974). An experimenta study exploring the relationship between various types of reinforcement cognitive style and learning among sixth grade students (Doctoral dissertation, Rutgers University, 1973); Dissertation Abstracts International, 1974, 34, 3473 B.
- Satterly, D.J. (1976). Cognitve style, Spatial ability and School achievement. Journal of Educational Psychology 1976, 68, 43-74.
- Schreiber, L.B. and Douglas, V.I. (1973). Moral judgements, behavior and Cognitive style in young children. Canadian Journal of Behavioral Science, 1973, 5, 133-144.
- Sedra, F.I. (1981). The mathematics assessment of Egyptian students at the sixth-grade level, 1981, PH.D Thesis, New York University.
- Signorella m.c. and Jamison W. (1978). Sex differences in the correlations among field-dependence. Development psychology 78, vol.14, 6, 689-690.
- Smith, S.E. & Walker, W.J. (1988). Sex differences on New York State Regents Examinations: Support for the differential course-taking hypothesis. Journal for Research in Mathematics Education, vol.19,1988, 56-81.
- Tetsu F. (1985). Dépendence-indépendence à l'egard du champ, intelligence et performance verbale et non verbale. Bull. de psycho. T. XXXVIII, 372, 901-907.
- Tetsu F. (84) Rythmicité scolaire, nature de la tâche et dépendence-indépendence à l'égard du champ. L'année psycho. 84, 507-523.

- Vergnaud G. (1989). Questions vives de la psycho de dévelopment. Bull de psycho. T.XLII 390, 450-457.
- Wachtell L.P. (1972). Field depend and psychological differentiation reexamination. Perceptual and Motor Skills 72, 35, 179-189.
- Witkin. H.A. (1977). Cognitive styles depend-indep, and their educational implications. Review of educational Research, winter 77, vol 47, 1, 1-64.
- Witkin H.A. (1962). Psychological differentiation: studies of development New York, Willey.
- Witkin, H.A., Goodenough, D.R. & Karp, S.A. (1967). Stability of cognitive style from childhood to young adulthood, Journal of Personality and Social Psychology, 1967, 7, 291-300.
- Witkin, H.A., Goodenough, D.R., Dyk, R.B. Faterson, H.F. and Karp, S.A. (1974). Psychological differentiation. New York, wiley, 1974.
- Witkin, H.A. (1976). Cognitive style in academic performance and in teacher-student relations. In S. Messik. Individuality in learning; implications of cognitive style and creativity for human development. San Fransisco, Jossey Bass, 1976.
- Witkin, H.A. (1967). Cognitive style approach to cross-cultural research. International Journal of Psychology, 1967, 2, 233-250.

كتاب العدد

"الدولة والتعليم في لبنان*"

أعد المراجعة
د. هانىء عبد الستار فرج

كلية التربية - جامعة الكويت

ينطلق هذا الكتاب من "إشكالية" تعيشها العديد من البلدان ولكنها أكثر إلحاحا وأشد تجلياً في لبنان، ويتمثل الطرف الأول لهذه الاشكالية في "الدولة" كمفهوم ورمز ودور، في حين يتمثل طرفها الثاني في الطوائف والعشائر كحقيقة لها وجودها التاريخي وأدوارها واستحقاقاتها. وعليه يصبح التحدي: كيف يمكن بناء الدولة دون القضاء على حرية المجموعات؟ وتزداد "حساسية" هذا السؤال في ظل تحديات الخصخصة والعولمة وآليات السوق التي أضحت قدراً محتوما سيطال تأثيرها كل شيء بدءاً بالفرد وانتهاء بالدولة.

وهكذا يمثل الكتاب محاولة جادة للاقتراب من هذه الاشكالية وانعكاساتها المباشرة على التعليم في لبنان في سياقاته التاريخية والآنية والمستقبلية.

والكتاب بحكم طبيعته يتكون من ست دراسات منفصلة (من الفصل الأول إلى الفصل السادس) تتناول كل واحدة منها قضية محددة ضمن الإطار العام للكتاب، يتناولها صاحبها بطريقته الخاصة وفق قناعاته الأيديولوجية وأطره ومحدداته المنهجية وبأسلوبه الخاص، الأمر الذي يضفي على الكتاب ثراء وتنوعا وشمولية. ويضم الكتاب في فصله السابع والأخير مجموعة من المقابلات أجريت مع نخبة ممن تبوأوا - يوماً ما - قمة الهرم التربوي في السلطة السياسية فكانوا بحكم موقعهم ودورهم "شهوداً ومشاركين" في صناعة القرار وتحديد السياسات.

---

* منير بشور (رئيس التحرير). **الدولة والتعليم في لبنان** (بيروت: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية - الكتاب السنوي الأول، ١٩٩٩).

على أن الكتاب وإن كان يختص بدراسة الحالة اللبنانية - كما يشير العنوان-، إلا أن المحتوى يتيح طرقاً مثمرة لفهم القضية في إطارها العام حيث تصبح القضايا التي تناولها الباحثون "نماذج" تحقق مزيداً من الفهم والتوضيح للاشكالية بأبعادها المختلفة والمتداخلة.

❖❖❖

في الفصل الأول، يقدم "**إيليا حريق**" دراسة تحليلية اختار لها عنوان "**في ماهية الدولة ومسؤولياتها**"، حيث ينطلق التحليل من قاعدة مفادها "أن تدخل نظام الحكم في حياة الناس يختلف باختلاف المفهوم السائد للسلطة" (ص١٣)، ففي النظم السلطوية يتمتع الحاكم بسلطة شبه مطلقة، وإن كان يمكن التمييز بين نمطين من الأنظمة السلطوية: (أ) الدول السلطوية التقليدية والتي ينحصر فيها تدخل الحاكم في أمور تتعلق بالأمن العام والمرافق العامة والتعليم، و(ب) الدول السلطوية التعبوية التي يمتد فيها تدخل الحاكم ليطال كل شؤون الحياة. على النقيض من ذلك تماما هو ما نجده سائداً في النظم غير السلطوية التي تكاد تكون بمجملها ديمقراطية، فضلا عما تتسم به من تحفظ تجاه التدخل في شؤون المجتمع.

من هذه المقدمة، يحدد الباحث لدراسته محورين رئيسين هما: (١) محاولة التمييز بين كل من النمطين السلطوي التعبوي والديمقراطي كما عرفناهما في الوطن العربي وتأثيرهما على السياسة التعليمية، (٢) قضية تدخل الدولة في المجتمع، وحدود وضوابط هذا التدخل.

في المحور الأول، يذهب الباحث إلى أن المجتمعات العربية قد تسيدها - في منتصف الخمسينيات - نموذج للحكم يطلق عليه الباحث مسمى "الدولة الرعوية"- وهي دولة سلطوية رعوية- حيث كانت تتركز جميع السلطات في يدجهاز الحكم، وحيث كانت الحكومة هي ربة العمل والمعيلة إقتصاديا، ولها الرأي والقرار في كل شيء دون منازع، ولها السيطرة على جميع المؤسسات بما في ذلك الدينية والتربوية. ومع حقبة السبعينيات بدأت تظهر في الوطن العربي "ملامح" مرحلة جديدة سمتها الأساسية التخلي التدريجي عن مفهوم الدولة الرعوية وإعطاء دور أكبر للمجتمع المدني.

لقد إستمرت عملية التحول هذه بشكل تدريجي حتى مطلع التسعينيات، ليطلق الباحث على مجمل تلك المرحلة مسمى "المرحلة الانتقالية" حيث بدأت الدولة تقلص دورها كربة عمل وتخفف من أعبائها كمعيلة، فحدثت العديد من التراجعات، كان من أبرزها رفع الدعم تدريجياً عن بعض السلع، والتراجع عن مهمة توفير العمل لكل خريج... إلى ما غير ذلك. إلا أن شؤون التعليم قد ظلت خارج هذه الدائرة، فالتربية مسألة قومية وضرورة تنموية يتعين

على الحكومة أن تقوم بها وتتحمل مسئوليتها كاملا. ومما يلفت الانتباه أن السنوات الأخيرة قد شهدت بعض الدعاوي التي تطالب بإفساح المجال أمام المجتمع المدني لتقديم خدمات تربوية على جميع المستويات.

ويرى الباحث أن الوطن العربي لم يعرف نمطاً للحكم غير سلطوي سوى في لبنان "الممثل العربي الوحيد للديمقراطية" (ص١٦)، والذي لم يسلم من الأذى فقد ناله "الكثير من الأسهم الطائشة" منذ الخمسينيات، لنصل إلى التسعينيات فإذا بلبنان وقد بدأت تظهر عليه بعض مظاهر الدولة السلطوية والتي تتجلى في النزعة إلى تضخيم دور الجهاز الحاكم كما هو الحال في المجتمعات العربية الأخرى. وهكذا أصبح لبنان- كسائر الأنظمة العربية- يتعامل مع التربية بحسبانها "مسألة قومية حساسة يعود واجب الحفاظ على قوميتها إلى الحكومة" (ص١٨)، بل إن الأمر قد تجاوز ذلك بصورة مقلقة - بعد اتفاق الطائف - حين اتجهت الحكومة إلى أن تنصب نفسها قيِّماً على ارتباط الناس وانتماءاتهم... وأن تقوم بدور المربي للأخلاق الوطنية (ص١٩-٢٠) متخذة من التربية مدخلاً لتحقيق مقاصدها. هذه التحولات في الحالة اللبنانية تثير في خلد الباحث ظنوناً وشكوكاً ومخاوفاً لأنها تصطدم مع النهج الديمقراطي الذي أقامت عليه لبنان نظامها التعليمي. كل ذلك يطرح سؤالا فلسفيا جوهريا: هل السياسة تعبير عن مشيئة السلطة فقط، أم أنها تعبر عن قيم ومعايير سائدة في المجتمع؟

وهكذا يمضي التحليل بالباحث إلى الدخول في المحور الثاني لدراسته (مبدأ تدخل الدولة في المجتمع وحدوده)، ليتناول تلك الفكرة التي شغلت الفكر الفلسفي والسياسي منذ القدم وإلى يومنا هذا، ألا وهي: طبيعة العلاقة بين الحاكم والمحكوم، والحدود المشروعة لتدخل الدولة في المجتمع. يعرض الباحث لفلسفتين تتسيدان الأنظمة السياسية، خصوصا الديمقراطية منها، إحداهما تصر على الحرية الفردية (المذهب الفردي) ومن ثم ضرورة أن يقتصر دور الحكومة على أضيق المحاولات حتى لا يتعارض ذلك مع سيادة وحرية الفرد. وفي المقابل نجد الفلسفة الأخرى (الحقوق القائمة على أساس اجتماعي) التي تشدد على "أهمية المجتمع، وعلى المسؤولية تجاه الغير والتكافل الاجتماعي وتحقيق النظام الواقي" (ص٢١) انطلاقاً من أن الفرد قاصر على تحقيق غايته من دون أن تقوم الحكومة بوظائفها.

ويؤكد الباحث على أن النهج المجدي في رسم الحدود بين الحاكم والمحكوم لا يكمن في الفصل في الثنائية المتعارضة بين الفرد والمجتمع كما يعتقد البعض، وإنما يكمن في مدخل آخر يتعلق بمفهومي الحكم والنظام المدني، حيث أن "نقطة الإبتداء في مسألة تعيين صلاحيات الحاكم ودوره في المجتمع هي التمييز بين فكرة النظام المدني "الدولة" من جهة، وفكرة الجهاز الحاكم، أو "الحكومة"، من جهة أخرى" (ص٢٢). الدولة تشمل المجتمع بكامله، حكومة وشعباً، في حين أن الحكومة هي الأداة أو الجهاز الذي يشرف على احترام النظام المدني ويقوم على تنفيذ السياسات، وعليه "تكون سياسات الحكومة مشروعة إن هي مثلت النظام المدني فتأتي قراراتها قائمة على أسس النظام القائم، وإن هي خالفت ذلك فلا بد لها

أن تركز قراراتها على احتكار السلطة وتعمل كطاغية" (ص٢٥). وهكذا يتحول السؤال ليدور حول تحديد دور الحكومة، لا الدولة، في حياة الفرد والمجتمع. ولما كانت حقوق الأفراد تشكل جزءاً من بنية النظام المدني، فإن "تأمين تلك الحقوق، وليس الإقرار بها فحسب، يصبح واجبا على الحكومة. فما نفع أو قيمة حق لا سبيل للمواطن التوصل إليه أو الاستفادة منه؟' (ص٢٦). إن ثمة فرقا كبيراً بين التزام الحكومة بتأمين الحقوق للمواطنين وإنجاز ذلك الالتزام، فكم من حق أخذت الدولة الرعوية- في عالمنا العربي- على عاتقها تأمينه ولكنها فشلت في تأديته كما يجب. إن الأسباب التي تقف وراء إخفاق الدولة الرعوية في القيام بالتزاماتها، أسباب متعددة يأتي في مقدمتها "تحديدها للحقوق على أنها ما تقرره السلطة، ضاربة بعرض الحائط بالقاعدة الأساسية التي تقول بأن الحقوق تقرر بواسطة مؤسسة تشرك المواطنين" (ص٢٧).

من كل ما تقدم، يصبح السؤال الأساسي كالتالي: ما دور الحكومة في التربية؟. لما كانت الأنظمة المدنية تختلف من بلد إلى آخر، فإن درجة المسؤولية العامة تختلف باختلاف النظام. ففي مصر- على سبيل المثال- ينص الدستور على إلزامية التعليم، وعلى حق كل فرد في الحصول عليه مجانا، وعليه فقد حصرت الحكومة حق تقديم خدمة التعليم بذاتها إلى حد كبير، وتركت هامشا ضيقا للتعليم الخاص، وأخضعته لاشرافها الدقيق والمهيمن (ص٢٩). أما في لبنان، فينص الدستور في مادته العاشرة على "حرية التعليم وليس على أنه حق من حقوق المواطن" (ص٢٨)، وعليه فالحكومة غير ملزمة شرعا بتوفير التعليم. إن الغموض الذي يكتنف المادة العاشرة من الدستور اللبناني قد أعطى الحكومة سلطة "غامضة" للتدخل في شؤون التعليم إن هي شاءت.

أيا ما كانت الحالة، فإن الباحث يصل من تحليله إلى نتيجة هامة مؤداها: "أنه على النظام المدني، أي نظام مدني كان، أن لا يتسرع ويتبنى مسؤوليات هو عاجز أصلا عن القيام بها، لأنه ينتهي بالفشل الموازي لانتهاك القانون. ثم إنه من الواضح أن أي جهاز حكم ينفرد في تحديد ماهية التعليم وكيفية تقديمه يكون عمله سلطويا ومشكوك في شرعيته" (ص ٣٠). يدلل الباحث على صدق النتيجة التي وصل إليها بما يجري في لبنان من محاولة تدخل الحكومة في شؤون التعليم (عن طريق تحديد مادة التاريخ) بهدف تغذية الشعور بالانتماء الوطني واستئصال ما عداه من ولاءات، مفنداً مزاعم هذه المحاولة باعتبارها لا تستند إلى أساس قانوني، وتفتقر إلى الإطار التربوي، وتصطدم مع واقع التاريخ اللبناني.

وهكذا يصل الباحث في ختام دراسته إلى التأكيد على أن "مهمة صانعي القرار، في حقل التربية في لبنان، أن لا ينفردوا في سن سياسات بالغة الأثر بعيدة عن الواقع الحالي، بل الاستمرار في طريق التعددية التعليمية. فما دام الصالح العام موضع خلاف وتصورات مختلفة في المجتمع فلا يمكن للحكومة أن تعمد إلى الانفراد في تقريره ما لم يكن هناك اتفاق واسع النطاق وصريح بخصوصه، أو ضرورة واضحة تمليها قضايا الأمن والأخطار المحدقة بالبلاد" (ص٣٧).

❖❖❖

في **الفصل الثاني**، يقدم "**منير بشور**" دراسة تاريخية تأصيلية لقضية "**الدولة والتعليم في فرنسا وانجلترا**"، والتي بدأها بطرح السؤال الجوهري: لمن يعود حق اتخاذ القرار بالنسبة لتعليم الأولاد؟ ليحدد لنا أربع جهات تدعي هذا الحق وهي: الأهل، والمؤسسة الدينية، والدولة، والمشغلون بالتعليم. ولعل هذا التسلسل في تصنيف الجهات التي تدعي حق اتخاذ القرار في التعليم "يلخص، بشكل عام، التواتر الزمني لانتقال المسؤولية عن تعليم الأولاد عبر مراحل التاريخ المختلفة" (ص٤٠)، وهكذا فإن المسألة التي تتطلب البحث والتنقيب هي تحديد تأثير كل من هذه الجهات في سياقات مجتمعية وتعليمية مختلفة، وعليه تهتم هذه الدراسة بالبحث في الدور الذي تلعبه واحدة من هذه الجهات (الدولة) وتحديداً بالتركيز على قضيتين مترابطتين ومحوريتين، وهما: (١) التعليم العام التابع للدولة مقابل التعليم الخاص، و(٢) قضية المركزية مقابل اللامركزية. أما في ما يتعلق بالسياق المجتمعي، فقد اختار الباحث كل من فرنسا وانجلترا "لما لكل منهما من خبرات وتجارب غنية ومثيرة، وفي الوقت نفسه مختلفة بعضها عن بعض حتى التناقض أحيانا، وللدور الذي لعبه كل منهما في التأثير على التعليم في بلدان كثيرة، خصوصاً في آسيا وأفريقيا. أما بالنسبة للبنان فمن الواضح أن فرنسا لعبت ولا تزال تلعب دورا كبيراً في المجال التربوي، لا ينازعها عليه أي بلد آخر" (ص٤٣).

يبدأ الباحث بعرض "الحالة" الأولى ألا وهي فرنسا حيث يقرر من البداية أن "نظام التعليم المعاصر التابع للحكومة نشأ وتطور نتيجة للتصادم والمواجهة بين رجال الدولة ورجال الكنيسة" (ص٤٣). وهكذا في تسلسل تاريخي دقيق ومحكم يستعرض المراحل التاريخية المختلفة والمتعاقبة لعلاقة الدولة بالتعليم منذ أن كانت فرنسا جزءاً من الأمبراطورية الرومانية ليؤكد على أن "المحاولة الأولى لتولي الدولة مسؤوليات تربوية في أوروبا كانت تلك التي أقدم عليها شرلمان"(ص٤٤)، ليصل في عرضه التاريخي إلى قيام الثورة الفرنسية حين شكل نابليون جهازاً (عرف باسم جامعة فرنسا، كما عرف باسم الجامعة الامبراطورية) لضبط وتنظيم التعليم في كافة أنحاء فرنسا. على أن أكثر ما يدعو إلى الاهتمام في هذا الجهاز هو "تثبيت سلطة الدولة على شؤون التعليم وجعلها المسؤولة الأولى عنه" (ص٤٩).

وتشهد فرنسا- شأنها شأن دولة أوروبا- الاضطرابات والإنقلابات والثورات إلى أن تعلن الجمهورية الثالثة عام ١٨٧١ والتي شهدت صدور العديد من القوانين التي تهدف إلى إعلاء شأن الدولة ونشر وتشجيع التعليم الحكومي الأمر الذي كان يعني "فصل كل أواصر العلاقة بين الدولة والكنيسة الكاثوليكية، وذلك بعد أجيال من التعاون" (ص٥٣)، ليبدأ فصل من العداء والصراع بينهما وصل إلى حد تكفير الكنيسة لمعارضيها من

الحكام وأنصار الجمهورية. وتستمر المواجهة بين الدولة والكنيسة حتى مطلع الربع الأول من القرن العشرين "ليظهر رجحان كفة الدولة بشكل طاغ يقارب التسليم شبه الكامل لها بالأولوية في تحمل الأعباء وإدارة دفة الأمور" (ص٥٥)، ثم تلي ذلك وقوع الحرب العالمية الأولى، ثم الحرب العالمية الثانية حيث دفعت الأحداث بالدولة إلى الصدارة دون منافس. أما خلال مرحلة ما بعد الحرب العالمية الثانية فقد شهدت فرنسا العديد من المحاولات لتعديل النظام التعليمي، ومن ثم صدرت القوانين المنظمة والتي من أشهرها قانون "ميشيل دوبريه" عام ١٩٥٩ الذي قضى "بأن تدخل المدارس الخاصة في تعاقد مع الدولة لتأمين "تعليم عام"، أي تعليم يلتزم بالبرنامج الرسمي، على أن يكون هذا التعليم مجانيا ومفتوحا للجميع. لقاء هذا تتحمل الدولة رواتب المعلمين الذي يعتبرون، من الناحية الفنية، تابعين لها، كما تتحمل النفقات الإدارية للمدرسة" (ص٥٧). وهكذا لم تعد المدارس الخاصة تمثل خصما للدولة. كما لم تعد عنوانا أو أداة لتكريس طائفي أو مذهبي (معظم المدارس الخاصة مدارس كاثوليكية).

أما في العهد الاشتراكي (فترة حكم فرانسوا متيران ١٩٨١-١٩٩٥) أعد وزير التعليم مشروع قانون يهدف إلى التضييق على المدارس الخاصة والحد من حريتها، الأمر الذي أدى إلى إندلاع المظاهرات الاحتجاجية التي كان من نتائجها سقوط الوزير وسقوط الحكومة واضطرار الرئيس "ميتران" إلى سحب مشروع القانون. على أن أهم قانون تربوي صدر في العهد الاشتراكي هو القانون المعروف باسم قانون "جوسبان" (وزير التعليم ١٩٨٨-١٩٩٢) عام ١٩٨٩ الذي نص على أن التعليم الذي تقدمه الدولة مستوحى من مصلحة التلاميذ والطلاب، ومصاغ من أجلهم. وتكمن أهمية قانون "جوسبان" في تحديده بدقة للأهداف التي يتعين على الدولة الاضطلاع بها، ومن ثم تحديده وبدقة للعلاقة بين الدولة والناس في مجال التعليم، فكان من بين ما نص عليه القانون "الوصول بجميع الأولاد إلى نهاية المرحلة المتوسطة. والوصول بثمانين بالمائة من الطلاب إلى مستوى البكالوريا، وضمان مكان في التعليم العالي لكل من يجتاز امتحان شهادة البكالوريا ويرغب بمتابعة الدراسة، والانفتاح على قضايا التعاون الدولي خصوصاً ما يتعلق منها بالعمل الأوروبي المشترك، وإيلاء المناطق المتأخرة من البلاد إهتماماً خاصاً وتمكينها من الالتحاق ببقية المناطق وذلك عن طريق اعتبارها مناطق أولوية". (ص٦٠-٦١).

وهكذا يظل التعليم في فرنسا هو شغل الدولة، والدولة تبقى مركزية، ومن ثم فإن الطابع الطاغي على سياسة التعليم في فرنسا يبقى طابع الإدارة المركزية بما يتضمنه ذلك من ضرورة الالتزام بالقوانين والقرارات الصادرة عن السلطة المركزية وتطبيقها في مختلف أرجاء البلاد دون تمييز بالرغم من التنوعات المحلية.

وعلى النقيض من فرنسا، يعرض الباحث للحالة الثانية وهي انجلترا ليؤكد من البداية على أن "النظام التربوي في انجلترا هو حصيلة تجميع لمحاولات مختلفة عبر السنوات قام بها أفراد أو جماعات في ميدان الخدمة الاجتماعية، وفي معظم الأحيان بشكل تطوعي. وعندما

دخلت الدولة هذا الميدان فإنها فعلت ذلك في زمن متأخر وبشكل متردد، وللتنسيق والتنظيم وتقديم العون والمشورة، لا للتقييد والحصر وصب الجميع في قالب واحد" (ص٦٤). ويرصد الباحث مجموعة من العوامل التي تفيد في فهم وتفسير التوجه "اللامركزي" في انجلترا، منها (أ) العامل الجغرافي متمثلا في كون انجلترا جزيرة الأمر الذي خفف من شعوره ابالتهديد الخارجي (على عكس بقية دول أوروبا) ومن ثم إنتفت الحاجة إلى حكم مركزي قوي، (ب) العامل الديني حيث تم حسم الصراع والمنافسة بين الدولة والكنيسة في وقت مبكر من تاريخ انجلترا (القرن الخامس عشر) بانفصال الكنيسة عن سلطة روما وتأسيس "كنيسة انجلترا" المستقلة التي سرعان ما دانت بالولاء للملك فأصبح الدين والدولة متناغمان حتى درجة التماهي مما ترك للناس هامشا أكبر من الحرية لإدارة أمورهم بأنفسهم، (ج) تبلور نظام اجتماعي اقتصادي صارم حيث الطبقات الاجتماعية والمكانات والأدوار مميزة وواضحة مما وفر نوعا من الانضباط الداخلي. ومن ثم فلا عجب آن تتمحور أفكار معظم الفلاسفة والمفكرين الانجليز حول تكريس مبدأ الحرية ورفض لتدخل الدولة في شؤون التعليم، ولعل في ما قاله "ستيورت ميل" مايعبر عن هذا التوجه بشكل دقيق حين يقول "أن نسلم بأن يكون تعليم الشعب بكامله، أو بالجزء الأكبر منه، مناطا بالدولة، أمر أرفضه بالكامل... إن تعليما عاما تابعا للدولة هو مجرد حيلة لصب الناس في قالب واحد، ليكونوا مثل بعضهم البعض... وبما أن القالب الذي يستعمل لهذا الغرض مصنوع لارضاء تلك الفئة من الناس التي تملك أكبر قدر من السلطة... فإن ذلك سيؤدي إلى اخضاع العقل لجبروت الطغيان" (ص٦٥).

وعليه فإن تاريخ العلاقة بين الدولة والتعليم في انجلترا قد جمع بين المركزية واللامركزية (على الطريقة الانجليزية)، فالدولة المركزية لا تحكم ولا تقرر في مجال التعليم، وإنما تدعم وتوجه وتصدر التقارير والخطط والقوانين التي "تبقى أقرب إلى التمنيات أو التوجهات العامة منها إلى القوانين الملزمة" (ص٦٧).

ويشير استقراء تاريخ التعليم في انجلترا إلى تعدد وتنوع المدارس والمؤسسات التربوية التي أقامتها الجمعيات التطوعية (مدارس الحاضنات، مدارس الاحسان، مدارس الأحد، مدارس أصحاب الخرق...) حيث لم يكن للدولة أي دور فيها. على أن تطوراً لافتا للإنتباه حدث عام ١٨٣٣ حين بدأت الدولة تبدي إهتماما- لدوافع عدة- بهذه المدارس تمثل في إقرار البرلمان تقديم إعانة سنوية (٢٠ ألف جنيه) كمساهمة في تكاليف بناء المدارس الابتدائية، الأمر الذي "شكل علامة فارقة أو سابقة في تاريخ العلاقة بين الدولة والتعليم في انجلترا... وهكذا نمت هذه العلاقة وتطورت، ولكن ببطء متناه، بالتدريج" (ص٧٠)، ليصدو في العام ١٨٧٠ قانون. ينظم التعليم الابتدائي (وكان هو الأول من نوعه)، وفي العام ١٨٨٠ أصبح التعليم الابتدائي اجباريا، وفي العام ١٨٩١ أصبح التعليم الابتدائي مجانيا بالكامل، وفي العام ١٩٠٢ صدر أول قانون ينظم التعليم بجميع مراحله. وتتعاقب الأحداث إلى ما بعد الحرب العالمية الثانية" حين أصبحت الدولة في موقع التوجيه، إن لم نقل القيادة بالكامل، دون أن تقدم على تلقين الناس.

ولم يمتنع الناس عن محاسبتها أو مناقشتها" (ص٧١). وهكذا نشأ نوع من "الشراكة" بين الدولة وبين المجتمع في صنع السياسة التعليمية بلغت ذروتها في صدور "قانون بطلر" عام ١٩٤٤ والذي يعد أشمل مشروع للإصلاح والتطوير التربوي عرفته انجلترا حتى ذلك التاريخ والذي بموجبه صار النظام التعليمي "أكثر إنفتاحا على الناس، وأكثر قدرة على الاستجابة لحاجاتهم ومؤهلاتهم تحقيقا للعدالة والمساواة في فرص التعليم" (ص٧٦). لقد شدد قانون عام ١٩٤٤ على مبدأ التكامل والشراكة بين السلطات المحلية والسلطات المركزية بحيث تضطلع السلطات المركزية بتحديد ا لسياسة العامة، في حين يكون للسلطات المحلية حرية اختيار السبل والأساليب الكفيلة بتطبيق هذه السياسة. بالإضافة إلى ذلك فقد قسم قانون عام ١٩٤٤ المدارس إلى نوعين (أ) مدارس رسمية تابعة للسلطات المحلية حيث تتحمل هذه السلطات نفقاتها وشؤونها ومسؤولياتها بالكامل، (ب) ومدارس تابعة لهيئات تطوعية ويمكن لها- إذا اختارت ذلك- أن تتلقى دعما وإعانة من الدولة.

لقد أدخلت العديد من التعديلات على قانون عام ١٩٤٤ منذ صدوره، ولكنه ظل في"جوهرة" كما هو إلى أن "حصل الانقلاب الكبير عليه" بصدور قانون الإصلاح التربوي عام ١٩٨٨ الذي جسد فلسفة حزب المحافظين (حكومة ثاتشر) في السياسة والحكم، وفي مفهوم الدولة وعلاقتها بالمواطنين بحيث أصبحت "مصلحة المستهلك تتقدم على مصلحة المواطن، وأصبح الواجب الملقى على كاهل المنتج لهذا التعليم إرضاء المستهلك، لا الاستهداء بأهداف أو غايات عليا تم وضعها بمعزل عن رأيه" (ص٨٧). وهكذا فإن قانون عام ١٩٨٨ قد "حرر المدارس من الارتباط بالسلطات المحلية وأعطاها أن تختار، بدلا من ذلك، الارتباط بالسلطة المركزية مباشرة، وبذلك قوى من صلاحيات السلطة المركزية بشكل كبير" (ص٨٨). على أن اللافت للانتباه أن عدد المدارس التي قررت الإنسلاخ عن السلطات المحلية بلغ- حتى ربيع عام ١٩٩٦-١١٠٠ مدرسة (تضم ٥٪ من مجموع الطلاب). وينتهي حكم المحافظين عام ١٩٩٧ لتبدأ انجلترا عهدا جديداً مع حزب العمال الذي أعلن زعيمه "توني بلير" خلال حملته الإنتخابية أن أولوياته في الحكم تختصر بثلاث كلمات هي: التعليم، ثم التعليم، ثم التعليم... وأنه إذا كانت هذه الانتخابات تعني شيئاً فإنها تعني التعليم في المقام الأول. ويبقى في النهاية أن ننتظر بعض الوقت لنرى "معالم" السياسة التربوية لحزب العمال على أرض الواقع والممارسة الفعلية.

❖❖❖

في **الفصل الثالث**، يقدم "**حسان قبيسي**" تحليلا تاريخيا سسيولوجيا متعمقا لموضوع "**الدولة والتعليم الرسمي في لبنان**"، منطلقا من قناعة راسخة بأننا كي "نستطيع أن نتبين علاقة الدولة بالتعليم الرسمي لا بد من دراسة التعليم الرسمي وتطوره

تاريخيا. ولكي نفعل ذلك، لا يمكننا اغفال اتصال ذلك بالأوضاع الدينية والاقتصادية والسياسية" (ص١٠٦). وعلى ذلك يحدد لدراسته ثلاث مراحل: (أ) التعليم الرسمي في عهد الدولة العثمانية، (ب) التعليم الرسمي في عهد الدولة الفرنسية، (ج) التعليم الرسمي في عهد الدولة المستقلة.

في المرحلة الأولى (عهد الدولة العثمانية) فقد كان التعليم شأنا خارج وظيفة الدولة يتولاه أولي الأمر في الطوائف والشيع المختلفة (المسلمون، المسيحيون، الموارنة). إضافة إلى هذا التعليم الطوائفي، عرفت المناطق اللبنانية نوعاً آخراً من التعليم هو تعليم المبشرين والإرساليات. ولما تبين للدولة العثمانية أن هيمنة رجال الدين على شؤون التعليم يتعارض مع مصالح الدولة، عزمت على وضع حد لصلاحياتهم، فصدر مرسوم في عام ١٨٤٥ يقضي بانشاء مدارس صالحة في أرجاء الامبراطورية، وكف يد رجال الدين عن المدارس وجعلها خاضعة لاشراف الدولة، وأن يحول المفتى إلى موظف حكومي. كان هذا الإجراء "هو الخطوة الأولى نحو تسلم الدولة زمام التعليم كإحدى وظائفها الأساسية"(ص١١٠). وهكذا تواجد نوعان من المدارس: المدارس الرسمية والمدارس الخاصة، وإن ظل التعليم الرسمي مقتصراً على المدارس الابتدائية دون غيرها، وكانت أحواله شديدة التدني في جميع الجوانب في الوقت الذي كانت فيه المدارس الخاصة (كانت كلها نصرانية) راقية ومتطورة في تنظيمها.

أما في المرحلة الثانية (عهد الدولة الفرنسية) فقد أعادت الطوائف فتح مدارسها وقدمت لها الدولة الدعم المادي الكبير الأمر الذي ترتب عليه طفرة كبيرة في أعداد المدارس الخاصة. أما التعليم الرسمي فلم يحظ باهتمام الدولة أو دعمها المادي، ليحتل هذا التعليم المرتبة الثانية بعد التعليم الخاص. ازاء هذا الموقف من التعليم الرسمي، برزت محاولات تسعى إلى "تطييف التعليم في المناطق التي ألحقت بلبنان، وذلك لتكريس الانقسام الطائفي اجتماعيا.

لذا فقد كانت الدولة تعمد إلى تقليص المدارس الرسمية كلما إزداد عدد المدارس الخاصة" (ص١٢٠). كانت السياسة الفرنسية تقوم على دعم التعليم الخاص المحلي والأجنبي، في الوقت الذي تعمل فيه على إبقاء التعليم الرسمي في حالة الركود والانحطاط التي يوجد عليها. فلم ينتشر التعليم الرسمي إلا في المناطق الفقيرة فقط وببطء شديد، وكان معظم الذين أقبلوا عليه من أبناء الفقراء بعامة والمسلمين بخاصة. ويخلص الباحث من تحليله للواقع التعليمي في هذه المرحلة إلى التأكيد على أن "سياسة الإدارة الانتدابية التي تختصر بتشجيع القطاع التعليمي الخاص وإهمال التعليم الرسمي، جاءت لتؤكد دور المدرسة في إعادة إنتاج الواقع الاجتماعي الطبقي من جهة، وفي إعادة إنتاج ثقافة الفئات المسيطرة من جهة ثانية. وهكذا تكرست المدرسة اللبنانية أداة تمييز طائفي واجتماعي" (ص١٢٨).

ثم ينتقل الباحث إلى المرحلة الثالثة والأخيرة (عهد الدولة المستقلة)، ليقرر أنه إذا كانت السياسة الفرنسية قد سعت إلى تجذير الانقسام الطائفي، فإن دولة الاستقلال قد كرست هذا الواقع في الدستور الذي أورثها إياه المنتدب، بأن اعترف لكل طائفة بالحق في تعليم أبنائها.

وهكذا "راحت كل طائفة تسعى إلى حماية نفسها وابراز وحدتها الطائفية في وجه الطوائف الأخرى، من خلال بناء وتقوية مؤسساتها الطائفية الرامية إلى احتضان أبناء الطائفة وإعدادهم لاحتلال مواقع الطائفة في إدارات الدولة ومؤسساتها. وإن غالت بعض القوى في ممارساتها الطائفية (حزبية كانت أم تعليمية) فهي لا تخشى أي صد أو قمع إذ تتمتع بحماية داخل دولة الطوائف" (ص١٣٢). لقد أصبح الاتجاه الغالب في التعليم هو أن كل طائفة تعلم أبناءها، ومن ثم "تكرست المدرسة الطائفية إطاراً أيديولوجيا لانتاج الوعي الاجتماعي لأبناء الطائفة" (ص١٦٢).

ومع الاستقلال، وبعده، طرأت العديد من التطورات الإقليمية التي كان لها آثارها الاقتصادية الموجبة وما صاحب ذلك من ازدياد في عدد السكان وماتبعه من زيادة في الطلب الاجتماعي على التعليم، "فوجد النظام السياسي اللبناني الجديد نفسه مضطراً لتلبية هذه المطالبة من جهة، ولتلبية حاجته ليد متعلمة في حدودها الدنيا من جهة ثانية. فكانت موجة المدارس الرسمية الابتدائية التي راحت تنتشر في الأطراف...، وهكذا برزت المدرسة الرسمية كمدرسة "لطائفة" جديدة هي فقراء الطوائف" (ص١٦٢).

وينتهي الباحث في تحليلاته إلى رصد عدد من الشواهد التي ينطق بها الواقع: فما بقاء المدرسة الرسمية حتى اليوم في كثير من المناطق اللبنانية مقتصرة على المرحلة الابتدائية وبحالة أكثر بدائية، وما تأخر ظهور الثانويات الرسمية والجامعة اللبنانية ما يقارب العشر سنوات بعد إستقلال الدولة، وما الوضع الإداري "التائه" الذي يعيشه التعليم الرسمي الآن، وما ارتفاع نسبة المعلمين غير المؤهلين وتدني مستواهم العلمي والتربوي، إلا الدليل والمؤشر على أن المدرسة الرسمية "لم تكن يوما مشروعا وطنيا جادا للدولة، لأن الدولة اللبنانية أنبتت في الأساس على تقاسم السلطة فيها بين أغنياء الطوائف" (ص١٦٣).

❖❖❖

في **الفصل الرابع** يتناول "**خليل أبو رجيلي**" قضية "**إنفاق الدولة على التعليم في لبنان**" من منطلق أن الإنفاق على التعليم لا بد أن يؤثر إيجاباً على انتشاره وفي معظم الأحيان على فعالية الانتاج. وعليه تسعى الدراسة إلى معرفة قيمة الانفاق الفعلي المباشر وغير المباشر من قبل الدولة اللبنانية على كل من التعليم النظامي وغير النظامي بمختلف مستوياته وأنواعه وأشكاله، بهدف الوقوف على طبيعة الجهد الذي يبذل في هذا المجال. لقد تم التمييز بين نوعين من الإنفاق: (أ) الانفاق المباشر من خلال الاعتمادات التي ترصدها الدولة للوزارات المعنية مباشرة بالتعليم (وزارة التربية الوطنية والشباب والرياضة، ووزارة التعليم المهني والتقني، ووزارة الثقافة والتعليم العالي) فضلا عن الاعتمادات التي

ترصد لوزارات ومؤسسات حكومية ومصالح مستقلة تساهم بنشاط تعليمي، أو في شكل منح وتقديمات مدرسية، أو في شكل مساعدات لمؤسسات أهلية تعني بالتعليم، أو في شكل تأمين بعض أشكال التعليم والتدريب والتثقيف التي تضطلع بها بعض الوزارات، (ب) الإنفاق غير المباشر الذي يتمثل في الإعفاء من الضرائب والرسوم للمؤسسات التعليمية فضلا عن تقديم بعض التسهيلات لها.

فيما يتعلق بالانفاق المباشر على التعليم خاصة من خلال الوزارات الثلاث المعنية مباشرة بالتعليم، فإن الدراسة تشير إلى أن الاعتمادات المخصصة لهذه الوزارات قد تضاعفت ثلاث مرات خلال السنوات الست الأخيرة (١٩٩٣-١٩٩٨) الأمر الذي يعزى إلى "زيادة الرواتب والأجور وملحقاتها للعاملين في هذه الوزارات وإلى إصلاح المباني وتأهيلها وتجهيزها وإنشاء أبنية جديدة لتعويض الأضرار التي خلفتها الحروب، بالإضافة إلى ارتفاع أكلاف التعليم الافرادية من جراء تدني معدل المعلم الواحد إلى التلاميذ الذي وصل في مطلع التسعينيات إلى معلم واحد لكل ثمانية تلاميذ" (ص١٨٩) وقد بلغت نسبة بند الرواتب والأجور ٦٠,٩٪ من مجموع الاعتمادات المرصدة.

هذا وتساهم وزارات أخرى (غير وزارات التعليم الثلاث) بنشاط تعليمي أو تتعاطى نشاطاً تعليميا ضمن المهام الموكلة إليها، ومن ثم فقد تضاعفت الاعتمادات المرصدة في بعض هذه الوزارات للنشاطات التعليمية من أكثر من ست مرات خلال السنوات ما بين ١٩٩٣-١٩٩٧، فتقوم وزارة الشئون الاجتماعية بالمساهمة في تعليم اليتامى وذوي الحالات الاجتماعية الصعبة، وتقدم المساعدات إلى مدارس الجمعيات الدينية والخيرية التي تأوي هؤلاء الأولاد، وتقدم المساعدات إلى مؤسسات تعليم المعاقين ومراكز تعليم المنحرفات... وتقوم وزارة الصحة العامة بالتثقيف الصحي، والمساهمة في تجهيز وإنشاء مدرسة للأعداد للمهن الطبية، ومساعدة جمعيات تأهيل وتدريب المعاقين... أما وزارة الزراعة فلها نشاط في مجال الإرشاد الزراعي، وتوجيه وتوعية الشباب والنساء في المناطق الريفية.

أما المنح المدرسية فهي عبارة عن "هبات تقدمها الدولة للتلاميذ المتفوقين تقديراً لنجاحهم وتشجيعهم على المضي قدما في تحصيل التعليم، أو لمساعدتهم لاكمال تعليمهم الجامعي أو لجذبهم إلى إرتياد التعليم الزراعي الرسمي" (ص٢١٧). وتختلف التقديمات المدرسية عن المنح المدرسية في كونها "مساعدة تقدمها الدولة لأبناء موظفي القطاع العام العاملين منهم والمتقاعدين، والذين يتابعون تحصيلهم العلمي في لبنان أو خارجه، وذلك من دون إشتراط التفوق التعليمي أو الحاجة المادية" (ص٢١٨)، وللتقديمات المدرسية مصدران: اعتمادات ترصد في الموازنة العامة، وأخرى ترصد في موازنة بعض المصالح المستقلة وصناديق التعاضد.

هناك مصدر آخر للإنفاق الرسمي على التعليم والذي يتمثل في ما يقوم به "مجلس الإنماء والإعمار" من استثمارات في قطاع التعليم حيث أنجز الكثير من المشاريع المتعلقة

بإعادة تأهيل العديد من مدارس التعليم العام والمدارس المهنية والتقنية. يضاف إلى كل ما تقدم مصدرا آخرا للتمويل يتمثل في ما تتلقاه الدولة من هبات وقروض من مؤسسات دولية وإقليمية فضلا عن بعض البلدان المعنية بقضايا التعليم في لبنان لا سيما المملكة العربية السعودية والكويت.

أما في ما يتعلق بالانفاق غير المباشر فإنه يتمثل "إما بإعفاءات من بعض الضرائب والرسوم الجمركية، وإما بتسهيلات للحصول على منافع مادية تستفيد منها المؤسسات التعليمية الخاصة لتتجاوز الأزمات التي عصفت بها من جراء الحروب على الأراضي اللبنانية" (ص٢٣٦).

هذا وتبقى الحقيقة التي يثبتها ويؤكد عليها الباحث في ختام دراسته كتعبير عن "المفارقة" في الحالة اللبنانية، فعلى الرغم من أن إنفاق الدولة على التعليم (المباشر منه وغير المباشر) يعد كبيراً لا سيما منذ مطلع التسعينيات، فإن "من ينظر إلى النظام التعليمي في لبنان، لا سيما التعليم الرسمي، نظرة واقعية لا بد أن يصاب بصدمه، لأن هذا النظام رغم ما أنفق عليه، لم يحقق بعد طموح الناس إلى تعليم نوعي يرضي رغباتهم وحاجاتهم وتطلعاتهم" (ص٢٣٩).

وينهي الباحث تشخيصه للحالة اللبنانية بتحديد مصدر أزمة النظام التعليمي في لبنان: الهدر الكبير في الموارد المالية المخصصة للتعليم، وغياب التخطيط على المدى القصير والطويل.

❖❖❖

في **الفصل الخامس** تناول "**رؤوف الغضيني**" قضية شائكة معقدة تداخلت فيها الأبعاد السياسية والثقافية والتعليمية، وهي "**قضية تدريس الحقوق في لبنان**". يؤكد الباحث في مستهل دراسته إلى أنه إذا كانت شؤون التعليم في لبنان محل جدل ومناظرة في كثير من الأحيان "فإن قضية تدريس الحقوق فاقت في حدتها أي قضية تربوية أخرى بالنظر إلى تأثيرها على البيئة الثقافية السياسية- الطائفية في البلاد" (ص٢٤٣-٢٤٤). تتمتع دراسة الحقوق بأهمية خاصة تمتد جذورها التاريخية من أواخر العهد العثماني وصولا إلى عهد الاستقلال، فشهادة الحقوق تكفل لصاحبها المهنة الرفيعة والوظيفة السامية فضلا عن إمكانية تبوؤ المراكز السياسية الهامة (٩ محامين تولوا رئاسة الجمهورية، ٥ محامين تولوا رئاسة مجلس النواب، ١٠ محامين تولوا رئاسة الحكومة)، حيث كانت شهادة الحقوق- ولم تزل- شرطا ضروريا لتسلم معظم الوظائف العامة العليا والوسطى في الدولة. نتيجة لهذا أضحت شهادة الحقوق ومهنة المحاماة أملا يراود الشباب اللبناني الطامح في بلوغ مكانة

اجتماعية وسياسية، ومن هنا كانت دراسة الحقوق هي بداية الطريق لتحقيق المكانة الاجتماعية والمركز السياسي.

وتعد كلية الحقوق التابعة لجامعة القديس يوسف أول مؤسسة لتدريس الحقوق الفرنسية (ابتداء من عام ١٩١٣) حيث كان إتقان اللغة الفرنسية شرطاً أساسياً للالتحاق بالكلية الأمر الذي ترتب عليه حرمان العديد من الطلبة ممن لا يتقنون الفرنسية من التقدم للكلية ومن ثم دراسة الحقوق.

ظلت دراسة الحقوق مقصورة على هذه الكلية الفرنسية حتى ١٩٥٣ الذي شهد إنشاء فرع لتدريس الحقوق باللغة العربية في الأكاديمية اللبنانية. إن إنشاء هذا الفرع الجديد "لم يكن موضع ترحيب، لا من الحكومة اللبنانية، ولا من نقابة المحامين، ولا من جامعة القديس يوسف" (ص٢٤٧)، ولذا فإنه ما أن تخرجت الدفعة الأولى من الأكاديمية- عام ١٩٥٧- حتى بادر مجلس نقابة المحامين باتخاذ قرار يقضي بعدم الإعتراف بشهادات المتخرجين. ويبدو أن الدولة اللبنانية "إذ عزمت على إغلاق معهد الحقوق في الأكاديمية، فإنها سعت في الوقت نفسه إلى حصر تعليم الحقوق في كلية الحقوق التابعة لجامعة القديس يوسف ولكن تحت إشراف لبناني رسمي" (ص٢٤٧)، وكان للدولة ما أرادت حين صدر مرسوم عام ١٩٥٩ الذي نص على وقف تدريس الحقوق في الأكاديمية اللبنانية حالا. على أن التحرك الضاغط الذي قام به طلبة الأكاديمية وخريجوها ومناصروهم قد أعاد إلى الواجهة قضية تدريس الحقوق باللغة العربية بما تنطوي عليه هذه القضية من جوانب سياسية وطائفية وثقافية ومهنية وتربوية. لقد إنقسم المجتمع اللبناني على نفسه حيال تلك القضية، وقام الطلبة المناصرون للتدريس باللغة العربية بالإضراب ساندهم في ذلك تيار شعبي- عروبي- يساري- إسلامي، كما قامت اضطرابات مضادة في الجامعات والمدارس ذات الطابع المسيحي- الفرنسي، وما لبث أن انتقل الخلاف إلى داخل الحكومة، وكاد الخلاف يتحول إلى أزمة سياسية، لينتهي الأمر بإصدار مرسوم- في ١٩٥٩/١/٢٤- يقضي بإنشاء كلية للحقوق في الجامعة اللبنانية تحتوي على فرعين: الفرع الأول يتم التدريس فيه باللغة العربية ويحصل الطالب في نهاية الدراسة على الإجازة اللبنانية في الحقوق، والفرع الثاني يتم التدريس فيه باللغة الفرنسية ويحصل الطالب في نهاية الدراسة على الإجازة اللبنانية في الحقوق. بصدور هذا المرسوم" حقق دعاة تعليم الحقوق الحقوق بالعربية إنجازاً واضحاً... ولكن ثمن هذا الانجاز كان إغلاق معهد الحقوق في الأكاديمية اللبنانية نهائياً. وفي الوقت نفسه، حفظ المرسوم لكلية الحقوق الفرنسية وضعها القائم كفرع ثان لكلية الحقوق الجديدة في الجامعة اللبنانية" (٢٥٢).

ما أن انتهت هذه المشكلة، حتى ظهرت مشكلة جديدة فور إعلان جامعة بيروت العربية (أنشأتها جمعية البر والإحسان في بيروت عام ١٩٦٠، ولكنها تعمل كفرع لجامعة الإسكندرية من الناحيتين الأكاديمية والإدارية) إفتتاح معهد للحقوق الأمر الذي حرك القوافل المعارضة لتدريس الحقوق باللغة العربية تساندهم في ذلك نقابة المحامين التي دعت إلى إعلان

الإضراب، وفي المقابل تحركت القوى اللبنانية المؤيدة لافتتاح المعهد لأسباب سياسية وثقافية واجتماعية، في حين كان موقف الدولة- على خلاف ما يردده البعض- إلى جانب بقاء واستمرار المعهد تعزيزاً لسياسة التفاهم مع الجمهورية العربية المتحدة وأجواء المد الناصري والحركة القومية.

ويختتم البحث تحليله للجوانب المتداخلة للقضية بالتأكيد على أن الصراع المرير والطويل حول قضية تدريس الحقوق قد وصل إلى نهاية تتصف بالتوازن بين الفئات الرئيسة: فتعليم الحقوق باللغة العربية أصبح ميسراً في الجامعة اللبنانية وجامعة بيروت العربية، في حين تظل كلية الحقوق في جامعة القديس يوسف- رغم لبنتها- هي المرجع الأول لدراسة الحقوق ضمن إطار ثقافي فرنسي، أما معهد الحكمة العالي لتدريس الحقوق (١٩٦٢) وكلية الحقوق في جامعة الروح القدس (١٩٦١) فيوفران بدائل عن الكلية اليسوعية للراغبين في دراسة الحقوق.

❖❖❖

في **الفصل السادس** يفتح "**هنري العويط**" ملفا ساخنا من الملفات التي تواجه الدولة والتعليم في لبنان، ألا وهو ملف "**معادلة الشهادات**" **ليقدم لنا دراسة تاريخية متعمقة بعنوان** " معادلات الدولة اللبنانية في تأليف لجنة المعادلات"، وذلك بهدف التعرف على السياسة (السياسات) التي إنتهجتها الدولة اللبنانية في تشكيل لجان المعادلات وما تنطوي عليه تلك السياسة من معان ومضامين. وفي تسلسل تاريخي دقيق يتتبع خيوط هذه معادلة للشهادات الرسمية، الأمر الذي "يعبر عن اهتمام الدولة اللبنانية رسميا بالمعادلات... ويقدم الدليل على خطورة شأن المعادلات في نظر الدولة اللبنانية" (ص٢٦٩). على أن ما يلفت الإنتباه أنه بعد إنقضاء عشرين عاما على المرسوم الأول، تقرر الدولة إستخدام تسمية" لجنة المعادلات وذلك في مرسوم عام ١٩٥٣ الذي حصر حق النظر في معادلة الشهادات بهذه اللجنة دون سواها، فضلا عن أنه حدد على نحو دقيق مهام اللجنة في أن "تفصل في معادلة الشهادات الأجنبية والشهادات الصادرة عن معاهد خاصة في لبنان بالشهادات اللبنانية الرسمية والشهادات الوارد ذكرها في نص رسمي معمول به في لبنان" (ص٢٧٧). وعلى الرغم من كثرة المراسيم التي صدرت (سبعة مراسيم) بشأن تأليف لجنة المعادلات وتنظيم عملها، فإن ما يسترعي الانتباه هو "الشبه القوي الذي يجمع بينها، والبطء الشديد في تطورها، وقصورها العام عن مواكبة تغير المعطيات المطرد داخل لبنان وخارجه" (ص٢٩٨).

لقد أصبحت قضية معادلة الشهادات أمراً ملحا وخطيراً في السنوات الأخيرة لأسباب شتى يرصد الباحث أهمها في ما يلي: إزدياد عدد الطلبة المنتسبين إلى مؤسسات التعليم العالي الخاصة في لبنان، وازدياد عدد الطلبة اللبنانيين ممن أنهوا دراستهم خارج لبنان،

وازدياد عدد الطلبة من رعايا الدول العربية الراغبين في متابعة دراساتهم العليا في لبنان، وازدياد عدد التلاميذ اللبنانيين الذين بدأوا دراسة برامج أجنبية في بلدان الانتشار ويريدون متابعة دراستهم في لبنان، وإزدياد عدد الحاصلين على شهادة إتمام المرحلة الثانوية من بلدان عربية وأجنبية... وهكذا إلى الحد الذي بلغ معه عدد الطلبات المسجلة للمعادلة في عام ١٩٩٧ فقط ما يناهز عشرين ألف معاملة، ومع ذلك "لم يطرأ أي تعديل على تأليف لجنة المعادلات لمواكبة هذه المتغيرات الكمية والنوعية، ومراعاة الأوضاع المستجدة الناشئة عن كثافة حركية التلامذة والطلاب" (ص٣٠٠). ويتساءل الباحث في أسى: هل الدولة في غفلة عن كل هذه المعطيات الجديدة؟ وهل تجهل الدولة ما واجهته وتواجهه لجنة المعادلات من صعوبات في القيام بمهامها؟ وهل يخفي على الدولة ضرورة وحتمية إعادة النظر في هيكلية هذه اللجنة ونظام عملها وصلاحياتها؟

ويرى الباحث أن قرار الدولة عدم المساس بهيكلية وصلاحيات لجنة المعادلات لا يعني أن الدولة تجهل الحقائق أو تتنكر للمعطيات الجديدة، وإنما يعني رغبة الدولة في "مراعاة التوازنات الدقيقة التي تقوم عليها تركيبة لجنة المعادلات، وفيها يتمثل القطاعان الرسمي والخاص، وفيها تتمثل أيضا الأنظمة التربوية واللغوية الثلاثة المعتمدة في لبنان: العربية والفرنكوفونية والأنكلوساكسونية. وقد يكون مرده أيضا إلى التخوف من صعوبة الاتفاق على معايير موضوعية وعملية تعتمد في توسيع اللجنة بهدف تمثيل جميع مؤسسات التعليم العالي... وقد يكون مرده تردد المسؤولين في تحديد مفهوم الشهادات الحكومية وأسسها ومستوياتها ودرجاتها، ليتم على أساسها الإعتراف بالشهادات ومعادلتها" (ص٣٠١).

ويختتم الباحث دراسته بالتأكيد على أنه أياً ما كانت الأسباب، ومهما كانت وجاهتها، فإن هذا لا يعفي الدولة من مسؤولية التصدي وعدم التردد لحسم هذا "الملف" بطريقة حكيمة واعية نظراً لخطورته ودقته وحساسيته، الأمر الذي يتطلب في المقام الأول تحويل هذه اللجنة إلى "مؤسسة" منظمة ومحترفة وتوفير الحماية المعنوية لأعضائها حتى يتسنى لهم الاضطلاع بمسئولياتهم كما يجب.

❖❖❖

أما **الفصل السابع** من الكتاب فيحمل عنوان "**مقابلات مع وزراء ومسؤولي تربية سابقين**"، فإنه وكما يشير العنوان يمثل حصيلة مقابلات أجريت مع نخبة ممن تقلدوا مناصب قيادية في ميدان التعليم (وزراء، مدراء عامين، مدراء، مستشارين...) بهدف التعرف على رؤاهم وأفكارهم الخاصة-- ما كان، وما هو قائم، وما يتطلعون إليه- الأمر الذي يتيح فرصة- قد تكون فريدة- لملامسة "علاقة الدولة بالتعليم" في جانبها العملي والواقعي

حيث تمتزج "عصارة" الخبرة والتجربة مع الأفكار والأحلام والطموحات.

على أن الشئ اللافت للإنتباه أن جميع من شملتهم المقابلات قد اتفقوا حول العديد من النقاط المشتركة تمثل "بيت الداء" في الحالة اللبنانية ومن ثم فإنها تشير بوضوح إلى "طبيعة الدواء" مع التشديد على أن "جسم المريض" (نظام التعليم) يتطلب علاجا سريعاً دونما إنتظار... أما تلك النقاط المشتركة فهي كالتالي:-

١- عدم وجود سياسة تربوية شاملة تسعى إلى توحيد المواطنين ووحدة الوطن.

٢- تدخل الساسة في شؤون التعليم لتنفيذ مصالح خاصة سياسية وشخصية وانتخابية، وأحيانا مالية، مما يؤدي إلى خلل العمل التربوي.

٣- تعديل المناهج، وتأهيل الهيئة التدريسية والإدارية، وردم الهوة بين التعليم الرسمي والتعليم الخاص... من الأمور الأكثر إلحاحا وأهمية.

٤- إعادة النظر في الجهات الإشرافية (الوزارات الثلاث) على التعليم وضرورة دمج الوزارات المعنية.

٥- الارتقاء بالتعليم الرسمي، وإلزامية التعليم الابتدائي، ومجانية التعليم... من الأمور التي طال إنتظارها وحان تحقيقها.

❖❖❖

من كل ما تقدم نخلص إلى أن ثمة "خصوصية" في الحالة اللبنانية- يشاركها في ذلك بلدان أخرى- تتجلى في النزعة إلى تأكيد سيادة الدولة- دولة المؤسسات والقانون-، في مقابل النوازع الخاصة أو الولاءات الأولية (الطوائف والعشائر والعوائل)، الأمر الذي يشكل معادلة صعبة: كيف يمكن النجاح في بناء الدولة دون القضاء على حرية المجموعات؟. ولعله ليس من المبالغة القول بأن تاريخ لبنان ما هو إلا محاولة للتعامل مع هذه "المعادلة" عبرت عن نفسها في صورة انقسامات ونزاعات واضطرابات تارة، وفي صورة حرب أهلية مدمرة تارة أخرى. وما أوضاع التعليم في لبنان- في سياقها التاريخي- إلا مرآة صادقة لمجمل القوى والعوامل الكامنة والسائدة والضاغطة، ومحاولة إجرائية لبلوغ وتحقيق "المعادلة الصعبة"، الأمر الذي يعطي لهذا الكتاب "مذاقاً" خاصا بما يطرحه من قضايا وبما يثيره من أفكار.

مـــقـــالات

التربيـة والقوى الخفيـة عند الأطفال

د. علي وطفة

يمتلك الطفل منذ لحظة ميلاده قوى داخلية هائلة نجهل حدودها، وأبعادها. لقد بدأت هذه الحقيقة تتكشف في ضوء الدراسات الجارية في ميدان البيولوجيا وعلم النفس، وبدأت تفرض نفسها اليوم في مستوى الوعي العلمي للمفكرين والمربين.

وتحت تأثير الذهول الذي أحدثته اكتشافات هذا العصر الهائلة في عالم المادة، بدأ الناس يدركون جيداً ما يتوجب عليهم تجاه أبنائهم وأطفالهم. وإذا كانت الإنسانية تحقق خطوات هائلة في مجاهل المادة وفي تسجيل الاكتشافات الأسطورية فإن السؤال الذي يطرح نفسه هنا هو: هل يمكن للتقدم العلمي أن يتجاوز ما يعاند انطلاقته نحو الحياة والمستقبل، وهل يمكن لهذا التقدم أن يناهض عن وجودنا أذى وبلاء هذه المادة المبتذلة التي نعيش فيها اليوم؟

وفي خضم هذه التموجات الهائلة من الاكتشافات العلمية بدأت مسؤولية التربية تواجه تحديات مصيرية. والسؤال الجوهري هنا هو: هل يمكن لنا حقا أن نمارس مسؤولياتنا التربوية الحقة إذا كنا نجهل ما هية الطفولة وطبيعة الأطفال؟ ألا يترتب علينا في النهاية أن نتحرر من هذه الفكرة الغبية والمقبولة، والتي تصور الطفل على أنه مجرد كائن وظيفته تناول الطعام، وأن الأم يمكنها بالنتيجة أن تعهد به إلى أي كائن للعناية به. ألم يحن الوقت أيضاً لأن يقلع المربون عن الإعلان بأن الاهتمام بالطفل يجب أن يبدأ في سن معينة: في العاشرة أو الخامسة عشر على سبيل المثال.

فالجنس البشري يريد الاستمرار بعيدا عن الموت وطلبا للحياة الآمنة، ويسعى إلى تحقيق النماء والتطور. ومع ذلك كله فإن المجتمعات المعاصرة التي اكتشفت الطفل تأخذه بأحضان الألم وتسبب له الأذى، لقد تقدمت مناهج التربية لكنها تطبق اليوم بصورة خطرة على وجود الطفل وحياته، وفي هذا الصدد يرى بعض الأيديولوجيين أن التقدم المادي يؤدي في بعض الحالات إلى إلحاق الأذى الجسدي والأخلاقي في بنية الأطفال، وهذا يعني أنه إذا كنا نشعر بعظمة الطفولة فإننا لم ندركها جيداً حتى اللحظة! فكيف يمكن لنا أن ندرك طبيعة الطفولة؟

يجب علينا في البداية أن نحدث تغيرات جوهرية في أفكارنا وأن نسقط مشاعر تفوق الراشد، فالعالم يتجه في تطوره نحو آفاق روحية بصورة واسعة، ومع ذلك فإن الراشدين

يعيشون الشيخوخة والمرض، وهم في الوقت نفسه يحتقرون الأطفال. ألا يجب على الراشدين اليوم أن يمنحوا الأطفال حنانهم ومشاعرهم وحبهم؟

نحن ندرك بشكل أفضل اليوم وعلى الرغم من الاخفاقات والتراجعات القائمة، أن **الحياة انتهت إلى ظهور الإنسان، وأن الإنسان ذاته يجد تطورا في خصائصه وإمكانياته الروحية الرائعة**، وهناك عدد هائل من الإمكانات ا لروحية التي ما تزال بين ثنايا وطيات المجهول. ومن أجل دفع الإنسان إلى آفاق جديدة من التقدم تعمل الحياة على وضع الإنسان بصورة دائمة في بحث لا ينقطع عن السعادة، فالبحث عن السعادة يؤدي إلى تفجير الطاقات الروحية الكامنة عند الإنسان.

فالإنسان الذي يجب أن يقطف ثمار هذا الكون أصبح اليوم أداة ووسيلة. لقد أفسد الطبيعة بسيطرته عليها، واستمر في الانفلات من سيطرة المادة، ووجد نفسه أكثر قدرة على تطوير ذكائه وطاقاته الروحية. لقد أصبحت المعارف من كل نوع تحت تصرفه، ويعود ذلك إلى فضل الكتب والصحف والراديو والانترنيت، واستطاع بفضل هذا التقدم التكنولوجي أن يحصل على مزيد من وقت الفراغ، والحصول على فرص مذهلة للنمو والتطور والازدهار.

وهناك أمل كبير اليوم أن تستطيع الإنسانية بفضل التقدم التقني، وبفضل إدارة أفضل أن تحقق توازنا كبيرا يعم بالخير على جميع أفراد المجتمع الإنساني بدون استثناء، وأن يتم القضاء على البؤس والفقر، ولكن **هل تستطيع الإنسانية حقا أن تحقق هذه الأمنية في حياة يسودها الأمن والرضاء والعدالة والسلام؟**

يجب علينا أن نعترف بأننا نجهل أنفسنا كثيرا، وأننا لا نعرف عن حقيقتنا الوجودية إلا قليلا، وأنه لمن المؤكد أنه يوجد داخلنا غنى علينا معرفة الكثير عنه. وفي هذا الصدد يمكن القول أنه بعد هذا التقدم الرائع والهائل الذي حققته الإنسانية في مستوى الحياة المادية، يجب علينا أن نحقق تقدما مماثلا **في مجال اكتشاف العالم الداخلي للإنسان.**

وإذا كان هذا العالم الخارجي لم يكتشف بعد فذلك لأننا لا نملك الوسائل الحقيقية لعملية الكشف عن هذا العالم السحري، فالإنسان يمتلك طاقات هائلة تمكنه من أن ينتصر على الشر والجهل والألم، وذلك بصورة متقدمة على غرار ما هو عليه اليوم.

إن عدم تطور المعارف الخاصة بالعالم الداخلي للطفل، أمر ناجم عن توجيه أسلافنا لطاقاتهم تحت إلحاح الحاجة وضرورتها من أجل معرفة العالم المادي والسيطرة عليه، وذلك في إطار شروط حياة صعبة وشاقة، ومع ذلك يمكن القول بأن اكتشاف عالمنا الداخلي لا يمكنه أبدا أن يحدث فجأة، وإذا كانت **هذه القوى والكنوز الداخلية ما زالت مجهولة فإنها مع ذلك ما زالت موجودة، ولم تتعرض للفناء، فنحن نورث هذه القوى المجهولة إلى أطفالنا، ويبقى واجبنا في أن نساعد هؤلاء الأطفال أنفسهم على اكتشاف بعض مجاهل هذه القوى.**

وهنا تبرز الإشكالية الحرجة للحياة التربوية. **فالمعلم هنا يجد نفسه إزاء مهمة لم يتعلم هو نفسه عنها شيئاً، إذ كيف يترتب عليه أن يوقظ في نفوس الأطفال معرفة هذه القوى التي**

يجهلها هو نفسه تمام الجهل، والمسألة هنا ليست مسألة انتقالية أو زمنية، وإذا انطلقنا من فكرة أنه يجب على الإنسانية أن تطور نفسها، فإنه يترتب علينا أن نؤمن بأن الأطفال يتجاوزون آباءهم، وبالنتيجة فإنه يجب على هؤلاء الأطفال أن لا يأخذهم العجب بتفوقهم.

ولنعترف أنه يتوجب علينا أن نأخذ بأطراف التواضع، وأن نكون حذرين من أنفسنا بعض الشيء، **فأطفالنا بالنسبة لنا هم كائنات مجهولة** فيما يتعلق ببنيتهم وطاقاتهم الكامنة، **والطفل لا يمكنه أن يتفوق علينا كما نرغب إذا لم نستطع أن نكتشف فيه هذه القوى الداخلية وننميها**، وهي القوى التي نجهلها في أنفسنا، ومن أجل ذلك يتوجب علينا **أن نبني في هذا الكائن المجهول عادة إيجابية في التعرف والكشف عن كل ما هو مجهول، وهو الشئ الوحيد الذي يمكنه أن يبعث في النفس الإنسانية حب الاستطلاع والاكتشاف**، وهو عادة الملاحظة الموضوعية التي تخلو من الأحكام المسبقة وتبتعد عن الفطرسة والخيلاء.

ومع ذلك كله يمكن القول وبدون تحفظ، وبعيداً عن خطر المجازفة: **إن موقف الراشدين من الصغار يأخذ اتجاها يعاكس عملية بناء روح الابتكار والكشف.**

ومن غير تعدد التبريرات المختلفة لموقفنا، فأنه يترتب علينا أن نذكر بأن هدف التربية **هو تحقيق التكيف الأفضل الممكن بين الطفل والواقع الاجتماعي، وليس أبداً هو تحقيق النمو الشخصي له**، وأن الهدف الأخير يمثل في أفضل أحواله المركز الثاني، وبالتالي يمكن الملاحظة أن هذا الهدف كان نتاجاً له فرص مختلفة باختلاف الأزمنة، والمجتمعات الإنسانية.

لقد تمت في سياق الزمن المصالحة بين الحرية النسبية في إطار عبودية أخلاقية كاملة، ومع ذلك بقيت الفكرة الأساسية، وهي تحقيق توافق الطفل مع الوسط الذي يعيش فيه كفكرة أساسية وأولية.

لقد تنوعت المناهج التربوية وتعددت وترافقت بتطور المبادئ التربوية الواقعية، وذلك على الرغم من عظمة بعض المنظرين المفكرين التربويين، وعلى الرغم أيضا من كبار المنظرين المجددين في مجال التربية، **فالانطلاق من أقصى الشدة إلى أقصى التساهل، ومن التشويق إلى ممارسة الإكراه**، هي أساليب تجد حظوتها عند أغلب المربين، وذلك مع إهمال النتائج التي يمكن أن تترتب على مثل هذه الممارسات التربوية التي تعد من أخطر الممارسات التي يمارسها الراشد، وهو الإنسان الذي وصل إلى الحدود القصوى لنموه، واستطاع أن ينتصر على جهله. فالراشد من حيث المبدأ يستطيع أن يجانب الخطأ في ممارساته وسلوكه، لأنه يمتلك على المعرفة والسلطة، وهو في الوقت نفسه يعلم الأطفال وهو غالبا ما يكون بعيداً عن الواقع الذي يريد أن يفرضه على الطفل.

والجميع يتفق اليوم بأنه لا يوجد شخص إلا ويملك القدرة على إصدار الأحكام القيمة على الآخرين، وذلك بدلا من أن يحكم على نفسه بصورة موضوعية، أما الطفل وعلى خلاف ذلك يترتب عليه تحت تأثير الحاجة إلى احترام الآخرين ولا سيما الآباء والمعلمين، أن يكون أعمى وأصم، وأن يمتلك طبعا شريراً، وأن يبرهن على افتقاره إلى القدرة على إصدار الأحكام

الموضوعية، وذلك من أجل أن يوافق على أن يتعلم بأن الأسود يمكن أن يكون أبيضا، وأن الأبيض يمكن أن يكون أسودا، وأن الحق باطل والباطل حق، وأن الراشد هو الإنسان الكامل.

هذا التشويه الذي ينال من قدرة الطفل على إصدار الأحكام الموضوعية أمر يدعو حقا إلى الأسف. ونحن الراشدين محمولون على الاعتقاد بأننا كائنات كاملة، **وبالتالي فإن حيازة السلطة وممارستها تعزز لدينا مثل هذا الاعتقاد**، ومع ذلك فإن نتائج هذه المغالطة خطرة إلى حد كبير بالنسبة لنا كما هو الحال بالنسبة للطفل، فمن يعتقد بأنه كامل يمتنع بالتحديد عن تحقيق أي تقدم أو تطور.

ولقد أعلن رويرت اوينهاير منذ سنوات أن هؤلاء الأطفال الذين يلعبون في الشارع قادرون على حل المسائل الفيزيائية الأكثر تعقيداً **وذلك لأنهم يملكون نموذجاً رفيعاً للإدراك فقده الراشدون منذ زمن طويل**. وأن هذه القدرة الإدراكية عند الطفل والتي تتيح لهم القدرة على المشاركة في أعلى مستويات البحث، **تبدأ بالظهور فقط دون أن توظف فعليا**. وقد اعترف آدموند بيكون على سبيل المثال، وهو رئيس لجنة التموين في فيلادلفيا علناً **بأنه قد طلب مساعدة أطفال المدارس الابتدائية في إيجاد الحلول لمسائل التموين الكبرى التي واجهته**، حيث كلف بعض الباحثين بتدريس الأطفال المخططات الموضوعية من أجل المدينة وطلب إليهم مناقشة هذه المخططات فيما بينهم ومع آبائهم وجيرانهم، ومن أجل ذلك وضعهم في صورة الجوانب الفيزيائية الجغرافية للمدينة. وفي النهاية عاد الأطفال وهم يحملون بعض الحلول المتميزة حول جملة المسائل المطروحة.

لقد بدأ الاعتراف اليوم بأن الأطفال يمتلكون قدرات خفية هائلة ويجسدون قدرة نامية يجب أن تحظى بالعناية وأن تخضع لمبدأ الاستثمار. وبطريقة أخرى يمكن القول، وذلك على المستوى التربوي أن نظام التخصص والتصنيف الدقيق ليس له غاية واقعياً إذا كانت الحياة في المجتمع المعاصر تتميز بتطور وغزارة التدفق الثقافي، ولا سيما أهمية المعلومات التكاملية التي يقدمها الراديو والتلفزيون والسينما والحاسوب والأنترنيت ونظام الشبكات. والاصرار على أهمية التعليم المدرسي بوضعه الحالي يعد بمثابة فكرة ساذجة وغريبة تسعى إلى توظيف المدرسة كأداة لحرمان نصف أو ثلاثة أرباع أبناء المجتمع من الثقافة العليا.

ولا يوجد ما يمنع الأطفال الصغار من أن يكونوا تجريبيين مندفعين ومتحمسين أو مكتشفين ورواداً في مجال العلم والمعرفة، وتلك هي توجيهات المجتمع المعني والعالم الذي يتجاوز واقع الأشكال العتيقة والميكانيكية إلى بنى جديدة من التفاعل الإلكتروني عن التراكم البسيط للمعطيات إلى مستوى التجريبية البنيوية.

تجدر الإشارة إلى جملة من الصعوبات التي تواجه الحياة الاجتماعية المعاصرة برمتها، وتتبدى إحدى كبريات هذه الصعوبات في أهمية تنوير التعليم الابتدائي وما قبل الجامعي ليواكب القدرة الهائلة للتعليم العالي وليعبر عن احتياجاته، وبعبارة أخرى، سيتوجب علينا أن نبرمج تعليمنا ونوجهه نحو تفجير الطاقات الإبداعية ولاكتشاف المعرفة كتحصيل عفوي في

إطار شروط المعلوماتية الجديدة التي تأخذ طابعا إلكترونيا.

أما الوعي الجيد لطبيعة المتعلم فقوامه: أن المتعلم ليس كائنا متلقيا وحسب، **إنه مبدع منذ البداية، لو تفحصنا تصوراته للعالم وتعبيراته عن الانفعال لوجدناها -على بساطتها- تعبيرات وتصويرات مبدعة**، إن هذه الأصالة الفطرية هي مفتاح النمو السوي للأطفال وهي - لكي تفصح عن ذاتها إفصاحاً كاملا- **تقتضينا معاونة الطفل على الاقتراب التلقائي من العالم والدخول في علاقة حميمة مع البشر والطبيعة**، علاقة تربط الطفل إلى العالم دون أن تمحو هويته الثقافية أو تشتتها، إن هذه هي مسؤولية الكبار نحو الطفل، وهؤلاء الكبار- آباء كانوا أو معلمين، والمعلمون على وجه التخصيص- إن لم يؤتوا الحكمة والمعرفة والإرادة فإنهم سيصبحون -بوعي منهم أو من غير وعي- أداة لتخريب النمو السوي في الطفل وذلك بأفانين غامضة.

لقد كان من تعاليم الفيلسوف الألماني عمانويل كانط Kant آن تربية الأطفال وفقاً للمفهوم الإنساني- يجب أن تشتق ليس من مقتضيات أحوالهم الراهنة ولكن من مستلزمات الأحوال المستقبلية المتطورة للجنس البشري" وبعبارة أخرى أن كانط يريد أن يقول إن منهج التربية ترسمه حركة التاريخ العام وليس تجارب الماضي البائسة.

المراجع:

1- Piere Tap, (1991). La socialisation de l'enfance á l'adolescence, P.U.F, Paris.

2- Berger P., Luckmann T.,:(1986). La construction sociale de la réalité, Méridiens, Paris.

3- Laterasse C.: (1987). Les origines de l'affectivité chez l'enfant dans la théorie Wallonnienne, Hommage á H.Wallon, Toulouse, P.U.M, Paris.

4- Berry J., W.: (1989). Acculturation et adaptation, psychologique, In la recherche interculturelle, Paris, L.Harmattan, Paris.

5- Camilleri C.: (1989). La culture et l'identité culturelle: Champs rationnel et devenir, in Chocs de culture, Harmattan, Paris.

الانترنت التربوي

د. بدر عمر العمر

في هذا العدد تم اختيار موضوع هام يعد الشغل الشاغل للمربين وأولياء الأمور، وهذا الموضوع هو استخدام الإنترنت. حيث أن الإنترنت أصبح أداة العصر في الوصول للمعلومات بشتى أنواعها وفي أي مكان كانت. وإضافة إلى هذه الأهمية يحمل الإنترنت في طياته مخاطر متعلقة بالمواقع التي تتضمن العنف والإباحية الجنسية. ولعل القارئ في هذا القسم يلمس مدى الإحساس بالمشكلة وأسلوب التعامل معها.

أولا: تمهيد الطريق لسلامة استخدام الانترنت

أعلن الرئيس الأمريكي بل كلينتون عن خطته لجعل الإنترنت وسيط آمن للأطفال والأسر. حيث طالب فيها بتوحيد الجهود بين أطراف الحكومة. ورجال الصناعة وأولياء الأمور والمدرسين لجعل الإنترنت أداة آمنة للأطفال وأعظم وسيلة تربوية في حياة البشرية.

يقول الرئيس "كلينتون": لقد سمعنا كثيراً من القصص المفزعة حول المواد غير الصالحة للأطفال، لكن صناعة الكمبيوتر قد شمرت ساعديها لإيجاد أدوات تجعل من الإنترنت وسيط آمن. إن اختراع الإنترنت يعد من أهم الاكتشافات منذ أن اكتشفت الطابعة، حيث يتمكن الأطفال وبضغطة واحدة على الفأرة الوصول إلى مكتبة الكونجرس والمتاحف العالمية والاتصال بالفصول الأخرى بجميع أنحاء العالم. وقد وعدت شركة "نتسكيب" Netscape بإضافة ضوابط أكثر أمنا في إصداراتها الجديدة. هذه الضوابط سوف تكون بشكل منقيات Filters، حيث يتمكن أولياء الأمور من حجب المواد غير الصالحة للأطفال الصغار. كما أن شركة "مايكروسوفت" Microsoft قد بدأت هذا المشروع بالفعل".

لقد بدأت الشركات التي تقدم الخدمات المباشرة بتوفير برمجيات تمكن أولياء الأمور من حجب المواد غير المسموح بها مجاناً. ومن ضمن الخطط المطروحة هو أن تقوم شركات الإنترنت الرئيسية بفحص وتقويم المواد المقدمة ومن ثم تصنيفها لتحديد مدى ملاءمتها. وقد شكر الرئيس كلينتون الشركات الكبرى على خدماتها في هذا المجال مما يجعل صلاحية استخدام الإنترنت ذات أولوية توازي صلاحية الأغذية.

ثانيا: مناظرة حول الإنترنت الآمن

لقد آثار مفهوم الانترنت الآمن حوارات وجدل بين المربين وأولياء الأمور والسياسيين والخبراء الفنيين. وقد يغالي البعض بعدم أهمية الإنترنت أصلا ويدعو للعودة إلى الطرق التقليدية للحصول على المعلومات بدل من المخاطرة في استخدام الإنترنت غير الآمن. وعلى النقيض من هذا الموقف هو رأي الكاتبة الصحفية "باربرا فيلدمان" Barbara Feldman التي تدعي بإطلاق يد الأطفال في الإنترنت لأن المعلومات الغنية التي يحتويها تفوق كثير بعض المساوئ التي يشاهدها الطفل. لكنها وضعت ضوابط لذلك بمعنى أن استخدام الإنترنت من قبل الأطفال الصغار يجب أن يكون تحت اشراف مباشر من أولياء الأمور. وعندما يصلون إلى سن المراهقة يعطون بعض الحرية. وتكون هذه بمثابة قاعدة متفق عليها بين الأبناء وأولياء الأمور أو إدارة المدرسة. وترى أن موقع الكمبيوتر أصلا يجب أن يكون في غرفة مشتركة بين الجميع.

نشرت جريدة "نيويورك تايمز" ١٩٩٨ خبراً يفيد بأن مدرسة في ولاية فلوريدا قامت بمعاقبة تلميذين في الصف الرابع الابتدائي لأنهم قاموا بالدخول إلى موقع انترنت غير لائق بالأطفال. وهنا يبرز سؤال هام وهو كيف يمكن استغلال الإنترنت بشكل تربوي وإبقائه بعيداً عن المساوئ؟ وقد ادعى والدا الطفلين بأن واجب المدرسة وضع "منقيات" Filters على المواقع المحظورة. ومثل ما قرأنا في المقال موقف الرئيس الأمريكي سنعرف الآن موقف نائب الرئيس الأمريكي.

في يونيو من عام ١٩٩٧ وقفت المحكمة العليا الأمريكية ضد قانون الاتصال اللائق Communication Decency Amendment اعتبرته أنه غير دستوري من منطلق أنه يقف ضد حرية التعبير.

وقد قامت الحكومة بعد هذا الحكم بإجراءات عدة لحماية الأطفال من الإنترنت.

وقد تحدث "ألجور" AlGore فأشار إلى أهمية الإنترنت في حياة الأطفال وكيف أن نسبة من يستخدمون الإنترنت تضاعفت في سنوات قليلة. ويستطرد إلى أنه من واجب شركات الإنترنت أن تقود حملة الحماية، بالاسترشاد برأي الحكومة والجماعات المعنية وأولياء الأمور، التي تعني في تطوير تقنية وتربية تحقق الاستخدام الأمثل للإنترنت من خلال تطوير أدوات وبرمجيات متوفرة تساعد على تحقيق درجة عالية من الحماية.

وخلافاً لتلك الدعوات التي تدفع إلى استخدام وسائل للحماية، هناك جهات أخرى تركز على ضرورة تعويد الأطفال على التحكم والاستخدام الأمثل في الإنترنت بوضعه الحالي.

حيث يرى أصحاب "حملة الشريط الأزرق لحرية التعبير المباشر" The Blue Ribbon Campaign for Online Free Speech بأن استخدام المنقيات لا يحمي الإنترنت بشكل كلي في الوقت الذي قد تحجب فيه بعض المعلومات المفيدة للأطفال. تعارض هذه الجماعة أي تشريعات في هذا الاتجاه، حيث تعتقد إن ما يتوفر في محلات بيع الكتب العادية يفوق كثيراً ما يوجد في الانترنت.

وفي مقابل هذا الرأي يحث نائب الرئيس الأمريكي "ألجور" الكونجرس على الموافقة على تشريع يحث المدارس والمكتبات لوضع أنظمة حماية الانترنت فيقول "بما إننا مسؤولون عن توصيل الفصول بشبكات الإنترنت علينا أيضا حماية الأطفال من مخاطرها:. وتبقى مشكلة حماية الإنترنت بين الدعوة إلى استخدام المنقيات وخصوصاً في المدارس وأخرى ترى أن استخدام مثل هذه المنقيات يحجب المعلومات وتفقد الأطفال مهارات البحث والاستخدام الأمثل للإنترنت عندما يكبرون.

ثالثا: انترنت آمن وذكي

أشرفت منظمة المجالس الوطنية للتربية بإجراء هذه الدراسة بدعم سخي من ورشة تلفزيون الأطفال Children Television Workshop وشركة مايكروسوفت Microsoft للتعرف على مشكلة الإنترنت.

تبدأ الدراسة بأن الإنترنت يمثل تحدياً كبيراً للتربويين وأولياء الأمور وتشير الدلائل بأنه يتوقع أن يهتم القياديون في التربية في أمرين وهما الحفاظ على سلامة استخدام الإنترنت وزيادة التحصيل الدراسي. ويبدو أن هاتين المهمين متناقضتين في الوقت الذي يزداد فيه استخدام الإنترنت. فهل بإمكان المدارس حماية التلاميذ من المواد غير المرغوبة دون أن تحرمهم من الوصول للمحتويات التربوية المطلوبة؟ وهل يمكن لأولياء الأمور خلق توازن لإنترنت ذكي وآمن لا ستخدامات الطفل؟ هذه الأسئلة هي لب المشكلة التي يتم تداولها في وقتنا الحاضر.

إن هذه المشكلة تتعقد أكثر في ضوء عدم توفر المعلومات الضرورية للإحاطة بها. فلا توجد معلومات بالأماكن التي يستخدم بها الأطفال الإنترنت؟ وما يفعلون عندما يفتحون على الإنترنت؟ وما المواقع للأطفال التي يتصلون بها؟ وما مقدار الرقابة التي يحصلون عليها؟ ولا توجد معلومات حول تطلعات أولياء الأمور بالنسبة لاستخدام أبنائهم للإنترنت. وبدون معلومات وافية حول ذلك كله يصبح الحديث عاماً وتأتي الأحكام غير موزعة وغير دقيقة.

ونتيجة لذلك كله تم إجراء هذه الدراسة التي أشرفت عليها منظمة المجالس الوطنية للتربية. وقد تم فيها استقصاء ١٧٣٥ أسرة.

❖❖ فوائد الانترنت:

يرى معظم أولياء الأمور وأطفالهم إن الإنترنت بعدة قوة دافعة إيجابية في حياة الأطفال. ورغم كل ما يقال عما يتضمنه الإنترنت من أمور غير مرغوبة إلا أن أغلب الأسر وضحت أنها استفادت من المواقع الصحيحة. وفي هذا الصدد كان أولياء الأمور أكثر حماساً من الأبناء أنفسهم. حيث يرون في الانترنت قوة دافعة للتعليم والتواصل بين أفراد الأسرة. ويرون كذلك أنه ذو فائدة كبيرة للمدارس التي تهتم بالتواصل مع الأسرة.

❖❖ ماذا ذكر أولياء الأمور والأطفال؟

١- **أن السبب الرئيسي لشراء الكمبيوتر والاتصال في شبكة الانترنت هو لزيادة التعلم.** ويرى كثير من الأطفال أن عملية التعليم لا يشترط فيها أن تكون مرتبطة بموضوعات الدراسة، حيث أنهم يتعلمون أموراً لا ترتبط بالمنهج الدراسي. ويرى أولياء الأمور أنه نتيجة لتعلم أبنائهم أموراً لها علاقة بالمنهج فقد زاد ذلك من اتجاهاتهم نحو المدرسة.

٢- **إن الانترنت لا يغير من العادات اليومية والصحية للطفل.** فقد لاحظ أولياء الأمور بأن استخدام الانترنت قلل ساعات مشاهدة التلفزيون وزادت ساعات قراءة الكتب والصحف واللعب في الخارج وكثرت الأنشطة المرتبطة بالفنون. أي أن الأطفال زادوا من تنويع أنشطتهم.

٣- **إن الإنترنت لم يعزل الأطفال عن بقية أفراد الأسرة والأصدقاء.** عكس ما هو متوقع، بل أنه أصبح أداة قوية تربط الأطفال وأولياء الأمور بالآخرين وبالمدرسة، من خلال استخدام البريد الإلكتروني وبرنامج التحادث Chat. فهذه البرامج تهدف أساساً إلى تواصل الناس وليس تجنبهم.

٤- **تستخدم الإناث الانترنت بنفس المقدار لكن بطرق مختلفة عن الذكور.** يعد الإنترنت من المجالات القليلة التي يتساوى فيها حظ البنات بالبنين. تستخدم الفتيات الإنترنت للأعمال المدرسية والتحادث والبريد الإلكتروني، بينما يستخدمه الذكور لألعاب التسلية.

❖❖ ارشادات لأولياء الأمور والمدرسين في المدارس:

- **ضع سياسة متوازنة لاستخدام الإنترنت.** بمعنى إن هذه السياسة يجب أن تكون محصلة للتشاور مع أولياء الأمور والمدرسين حتى يمكن ضمان سلامة مستواها من حيث الشدة أو التراخي.
- **ركز على إبراز المحتويات الجيدة أكثر من وضع الضوابط على المحتويات غير الصالحة.** إن سياسة الرقابة الصارمة قد تحد من فرص التعلم بالنسبة للتلاميذ الذين لا يملكون الإنترنت في منازلهم. بشكل عام يجب أن يكون هناك اتساق بين ضوابط المدرسة والمنزل وبالأخص فيما يتعلق في خلق ثنائية ما يصلح للذكور قد لا يصلح للإناث.
- **تشجيع استخدام الإنترنت بالنسبة للأطفال الصغار.** إن تشجيع أطفال الروضة والابتدائي يساعد على اكتساب المهارات العقلية الضرورية ويغذي استثمار هذه المهارات لمراحلهم النمائية.
- **مساعدة المدرسين وأولياء الأمور لاستخدام الإنترنت بكفاءة لتعزيز التعلم لدى التلاميذ عن طريق تعريفهم بالمواقع الخاصة التي تحقق ذلك.** وحدد لهم بعض الواجبات التي يقومون بها في تلك المواقع. زود التلاميذ بالمساعدة من خلال الاتصال المباشر. زود

المدرسين بنماذج للتعليم يمكنهم تطبيقها في الفصل. أعط المدرسين الفرصة لتعلم استخدامات الانترنت عن طريق الانضمام للدورات التدريبية.

- **اشراك المجتمع**. خلق مجالات حوارية ونقاشية تضم المدرسين وأولياء الأمور وأمناء المكتبات والقياديين في المجتمع حول أهمية استخدام الإنترنت بالنسبة للأطفال. وفي هذا النشاط يمكن الاستفادة من خبرة الجامعات والكليات المتخصصة وشركات الكمبيوتر.
- **يمكن للمدارس أن تضيّق الفجوة بين من يملك ومن لا يملك الإنترنت**. توفر المدارس نظام الإنترنت للتلاميذ الذين لا يملكون هذه الوسيلة في منازلهم. وتعتقد الأسر الفقيرة بأن الإنترنت هو وسيلة جيدة لتعلم أبنائهم وقد ثبتت فائدته لتعزيز اتجاهاتهم نحو المدرسة.
- **يثق أولياء الأمور بكيفية استخدام أبنائهم للإنترنت لكن مازالت هناك بعض الهواجس**. لكن بشكل عام يرون بأن الإنترنت مفيد بجميع الأحوال. يستخدم أولياء الأمور حسهم الغريزي في زيادة سلامة الإنترنت، حيث يقومون بمراقبة المواقع التي يتصلون بها ويقللون من وقت استخدامهم للإنترنت مستخدمين نفس القواعد المستخدمة لمشاهدة التلفاز.

❖❖ ماذا عن المسؤولين في المدارس التي تستخدم الإنترنت؟

في ضوء النتائج السابقة يمكن للمسؤولين اتباع نفس القواعد التي يتبعها أولياء الأمور، حيث إن الوضع الأمثل في هذا الموقف هو تطوير سياسات ونظم استخدام الإنترنت بالتعاون مع الأسرة.

إضافة إلى ذلك أن النتائج السابقة تشجع المسؤولين في المدارس على استخدام الانترنت لتحقيق الأهداف التربوية. وانطلاقاً من مبدأ أهمية ارتباط الأسرة والمدرسة تمثل شبكة الإنترنت آلية قوية لمشاركة أولياء الأمور في الأنشطة المدرسية وتعلم أبنائهم ومراقبة مدى تقدمهم الدراسي، ويعزز ذلك تصريح أولياء الأمور برغبتهم للاتصال بالمدرسة عن طريق الإنترنت للوقوف على أحوال أبنائهم.

تمثل هذه التقنية الحديثة تحدياً ملموساً للمدارس الحديثة، والذي لا يمكن الاستهانة به. فمن الواضح أن هذه التقنية جاءت لتبقى، وبناء عليه على المدرسة أن تجد الطريقة والوسيلة لاستثمار إمكانيات الإنترنت لإشباع الحاجات التربوية للطلبة من ثقافات مختلفة وتمكن أولياء أمورهم من متابعة تقدمهم الدراسي. إن المدارس التي تتمكن من تحقيق كل ذلك ستكون هي الأكثر تقدماً في إطار العصر الذي نعيشه.

تقارير

المشاريع البحثية الرائدة للجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

مشروع المؤشرات التربوية وبناء القدرات الوطنية

(التقرير الرابع)

إعداد : أ. د. قاسم الصراف

تمهيد:

هذا هو التقرير الرابع لمشروع المؤشرات التربوية وبناء القدرات الوطنية وهو من المشاريع الرائدة للجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، وقد جاء التقرير الأول تحت عنوان "التعريف بالمشروع" ونشر في العدد الصفري من مجلة الطفولة العربية الذي صدر في شهر أبريل ١٩٩٩م.

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

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

وهذا هو التقرير الرابع للمشروع الذي يتناول نتائج الدراسة فيما يتعلق بالصورة الوصفية لتلميذ المرحلة الابتدائية في دولة الكويت.

الصورة الوصفية لتلميذ المرحلة الابتدائية في دولة الكويت

فيما يلي وصف لتلميذ الصف الرابع الابتدائي في المدارس الحكومية، في ضوء الاستجابات الصحيحة الواردة من "استبانة التلميذ" من حيث: العمر، والاتجاهات نحو المدرسة، والميل نحو المواد الدراسية، وأخذ الدروس الخصوصية ودروس التقوية، وتقدير التلميذ لذاته والأنشطة التي يمارسها بعد الدوام المدرسي وتوفر المرافق والمكتبة واستخدام التلميذ لها، والساعات اليومية التي يقضيها في المذاكرة بالمنزل.

(أ) متوسط العمر الذي ينتهي فيه التلميذ من دراسة الصف الرابع الابتدائي:

يبين الجدول التالي (٤-١) متوسط العمر للعينة بصفة عامة وبالنسبة لجنس التلميذ.

جدول (٤-١): متوسط أعمار التلاميذ

البيان	العمر	
	شهر	سنة
متوسط العمر في العينة مجتمعة	٤	١٠
متوسط عمر الذكور	٥	١٠
متوسط عمر الإناث	٤	١٠
أصغر عمر العينة	٨	٨
أكبر عمر في العينة	١١	١٦

يتبين من الجدول (٤-١) أن المتوسط العام لأعمار تلاميذ الصف الرابع هو ١٠ سنوات، وأربعة شهور، ويتراوح مدى العمر بين ٨ سنوات و٨شهور وبين ١٦ سنة و١١ شهراً. وأن متوسط أعمار الذكور يزيد بمقدار شهر واحد عن متوسط أعمار الإناث.

(ب) اتجاهات التلميذ نحو المدرسة:

يبين الجدول التالي (٤-٢) توزيع التلاميذ بحسب اتجاهاتهم نحو المدرسة الابتدائية.

جدول (٤-٢): توزيع التلاميذ بحسب اتجاهاتهم نحو المدرسة

الاتجاه	عدد التلاميذ	النسبة المئوية للتلاميذ
إيجابي	٩٩٥	٥٦,٤٪
سلبي	٧٧١	٤٣,٦٪
مجموع المستجيبين	١٧٦٦	١٠٠٪

يتبين من الجدول (٤-٢) أن أكثر من نصف الطلبة (٥٦,٤٪) لهم اتجاهات ايجابية نحو المدرسة. وبتحليل تفاصيل النتائج تبين أن كلا من الجنسين (الذكور والإناث) لهما اتجاه إيجابي إلى حد ما نحو المدرسة وأن اتجاهات التلميذات أعلى نسبياً من اتجاهات البنين. وبالنسبة للمناطق التعليمية فإن الاتجاه في جميع المناطق يميل إلى كونه ايجابيا إلى حد ما، وأن متوسطات الاتجاه أعلى نسبياً في منطقتي العاصمة والجهراء عن نظائرها في المناطق التعليمية الأخرى.

وبصفة عامة يتبين أن اتجاهات التلاميذ نحو المدرسة هي في المتوسط العام تميل إلى كونها إيجابية إلى حد ما.

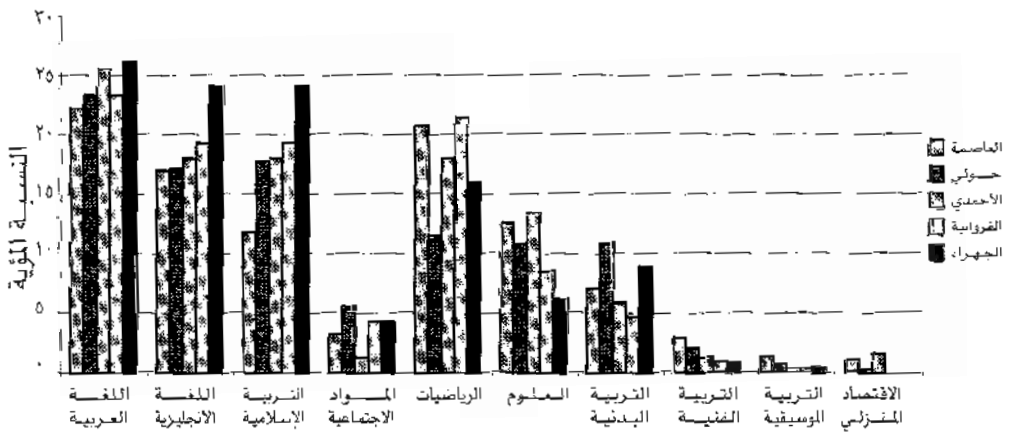
(جـ) ميل التلاميذ نحو المواد الدراسية:

يبين الجدول التالي (٤-٣) ميل التلاميذ نحو المواد الدراسية المختلفة المقررة بالمرحلة الابتدائية وذلك بالنسبة للمناطق التعليمية وللعينة مجتمعة . هذا مع ملاحظة أن مادة الاقتصاد المنزلي مقررة فقط للتلميذات.

جدول (٤-٣): توزيع التلاميذ بحسب ميولهم للمواد الدراسية

المادة	العاصمة		حولي		الاحمدي		الفروانية		الجهراء		العدد الكلي	
الأكثر تفضيلاً	عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪
اللغة العربية	٨٨	٢٢,٢	٦٧	٢٣,٣	٧٧	٢٥,٥	٧٥	٢٣,٣	٦٧	٢٦,١	٣٧٤	٢٣,٩
الرياضيات	٨٢	٢٠,٧	٣٣	١١,٥	٥٥	١٨,٠	٦٩	٢١,٤	٤١	١٦,٠	٢٨٠	١٧,٩
تربية إسلامية	٤٧	١١,٨	٥١	١٧,٨	٥٥	١٨,٠	٦٢	١٩,٣	٦٢	٢٤,١	٢٧٧	١٧,٧
لغة انجليزية	٦٧	١٧,٠	٤٩	١٧,١	٤٥	١٤,٧	٦٥	٢٠,٢	٣٤	١٣,٢	٢٦٠	١٦,٠
علوم	٥٠	١٢,٦	٣١	١٠,٨	٤١	١٣,٤	٢٧	٨,٥	١٦	٦,٢	١٦٥	١٠,٥
تربية بدنية	٢٨	٧,١	٣١	١٠,٨	١٨	٥,٩	١٥	٤,٧	٢٣	٨,٩	١١٥	٧,٣
مواد اجتماعية	١٣	٣,٢	١٦	٥,٦	٤	١,٣	١٤	٤,٣	١١	٤,٣	٥٨	٣,٧
تربية فنية	١٢	٣,٠	٧	٢,١	٤	١,٣	٣	٠,٩	٢	٠,٨	٢٨	١,٨
تربية موسيقية	٥	١,٢	٢	٠,٧	١	٠,٣	١	٠,٢	١	٠,٤	١٠	٠,٦
اقتصاد منزلي	٤	١,٠	١	٠,٣	٥	١,٦	–	–	–	–	١٠	٠,٦
مجموع المستجيبين	٣٩٦	١٠٠	٢٨٨	١٠٠	٣٠٥	١٠٠	٣٣١	١٠٠	٢٥٧	١٠٠	١٥٧٧	١٠٠

شكل (٣) – توزيع التلاميذ حسب ميولهم نحو المواد طبقا للمناطق التعليمية



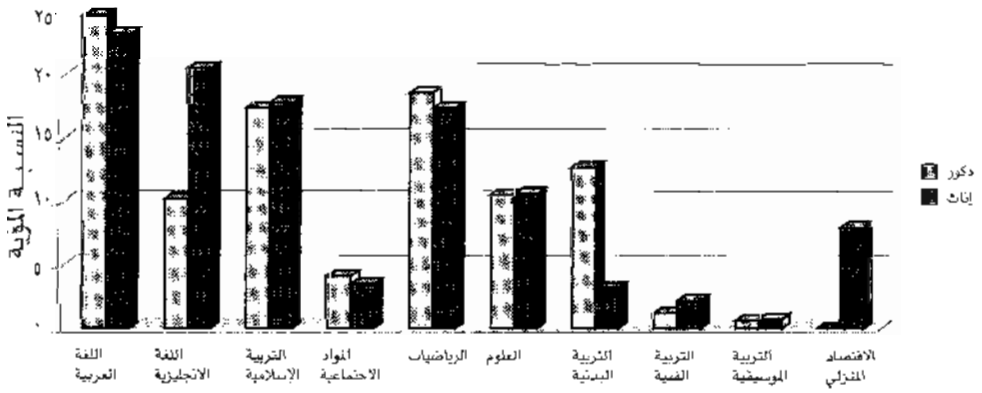
يتبين من الجدول (٤-٣) والشكل (٣) أن أكثر المواد تفضيلاً عند العينة مجتمعة هي اللغة العربية، وتليها الرياضيات ثم التربية الإسلامية واللغة الانجليزية والعلوم والتربية البدنية والمواد الاجتماعية والتربية الفنية. ونلاحظ أنه بالنسبة للمناطق التعليمية تأتي اللغة العربية في المقدمة في جميع المناطق، وأن الرياضيات تأتي في المرتبة الثانية في كل من العاصمة والأحمدي والفروانية، بينما تأتي التربية الإسلامية في المرتبة الثانية في كل من حولي والجهراء.

ومن حيث الجنس، فإن الجدول التالي (٤-٤) والشكل (٤) يبينان ميل الذكور والإناث نحو المواد الدراسية.

جدول (٤-٤): توزيع التلاميذ بحسب الجنس بالنسبة لميولهم للمواد الدراسية

المادة الأكثر تفضيلا	ذكور		بنات	
	عدد	٪	عدد	٪
اللغة العربية	١٦٥	٢٤,٧	٢٠٩	٢٣,٣
الرياضيات	١٢٤	١٨,٦	١٥٦	١٧,٤
تربية إسلامية	١١٦	١٧,٤	١٦٠	١٧,٨
لغة إنجليزية	٦٨	١٠,٢	١٨٣	٢٠,٥
علوم	٧٠	١٠,٥	٩٥	١٠,٦
تربية بدنية	٨٥	١٢,٧	٢٩	٣,٢
مواد اجتماعية	٢٧	٤,١	٣١	٣,٥
تربية فنية	٨	١,٢	٢٠	٢,٢
تربية موسيقية	٤	٠,٦	٦	٠,٧
اقتصاد منزلي	–	–	٧	٠,٨
مجموع المستجيبين	٦٦٧	١٠٠	٨٩٦	١٠٠

شكل (٤)- توزيع التلاميذ حسب ميولهم نحو المواد الدراسية والجنس



يتبين من الجدول (٤-٤) و(الشكل ٤) أن اللغة العربية هي الأكثر تفضيلا بالنسبة لكل من الذكور والإناث، وأن الذكور أكثر ميلا من الإناث في كل من اللغة العربية والرياضيات والتربية البدنية والمواد الاجتماعية. بينما الإناث أكثر ميلا (إلى حد ما) من الذكور نحو اللغة الانجليزية والتربية الفنية والتربية الإسلامية.

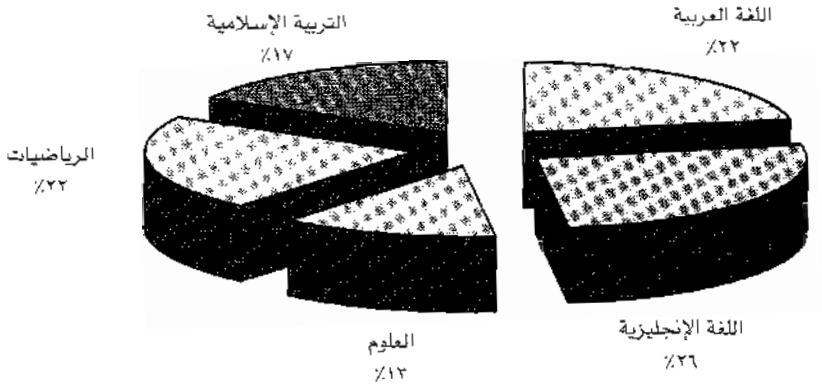
(د) الدروس الخصوصية أو دروس التقوية التي يستعين بها التلاميذ:

يتبين من تحليل بيانات المستجيبين في هذا البند على أن عدد التلاميذ الذين يأخذون دروساً خصوصية في مادة أو أكثر ٩٤٤ (٥٤,١٪) وأن عدد الذين لا يأخذون دروساً خصوصية تقوية ٨٠٦ (٤٥,٩٪). وبالنسبة لدروس التقوية كان عدد الذين يأخذون دروس تقوية ٨٥٦ (٤٩,٣٪) وأن عدد الذين لا يأخذون ٨٠٢ (٥٠,٧٪). ويبين الجدول التالي (٤-٥) والشكل (٥) العدد والنسب المئوية للتلاميذ الذين يأخذون دروساً خصوصية ودروساً في التقوية في المواد المبينة.

جدول (٤-٥): عدد التلاميذ الذين يأخذون دروساً خصوصية ودروساً في التقوية

المادة	دروس خصوصية		دروس (تقوية)	
	العدد	٪	العدد	٪
لغة انجليزية	٤٣٦	٢٥,٩	٣٩٩	٣٢,٤
لغة عربية	٣٧٤	٢٢,٢	٢٦٣	٢١,٣
رياضيات	٣٧٢	٢٢,١	١٩٤	١٥,٧
تربية إسلامية	٢٨٦	١٦,٩	٢٠٤	١٦,٥
علوم	٢١٧	١٢,٩	١٧٣	١٤,١
مجموع المستجيبين	١٦٨٥	٪١٠٠	١٢٣٣	٪١٠٠

شكل (٥) - نسبة التلاميذ الذين يأخذون دروساً خصوصية



يتبين من الجدول (٤-٥) والشكل (٥) الآتي:

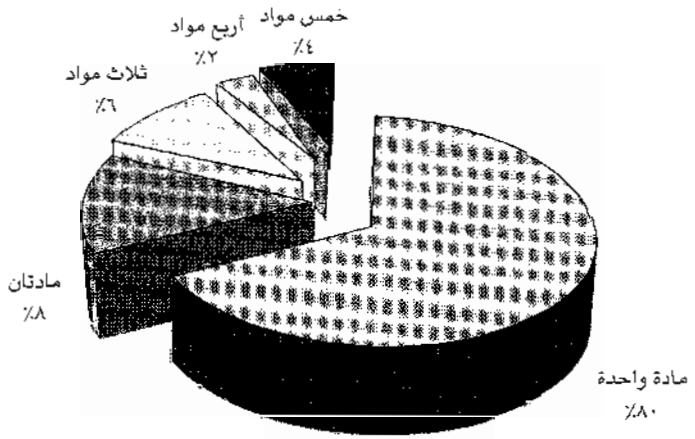
- تأتي اللغة الانجليزية على رأس المواد التي يأخذ فيها التلاميذ دروساً خصوصية ودروساً في التقوية، يلي ذلك اللغة العربية في الحالتين. وتتبادل الرياضيات والتربية الإسلامية في الموقع الثالث في ترتيب الدروس الخصوصية والتقوية. وفي الحالتين تأتي مادة العلوم في ذيل القائمة.
- ومع ملاحظة أن هناك بعض التلاميذ يأخذون دروساً خصوصية ودروساً في التقوية في نفس الوقت، فإن نسب الذين يأخذون دروساً خصوصية أو/ تقوية في نفس المادة ليست مرتفعة فهي في أعلى الحالات لم تتعد ٢٥٪.

ومن حيث عدد المواد التي يأخذ فيها التلاميذ دروساً خصوصية ودروسا في التقوية، يبين الجدول (٤-٦) والأشكال (٦، ٧، ٨) الوضع المؤشر على ذلك.

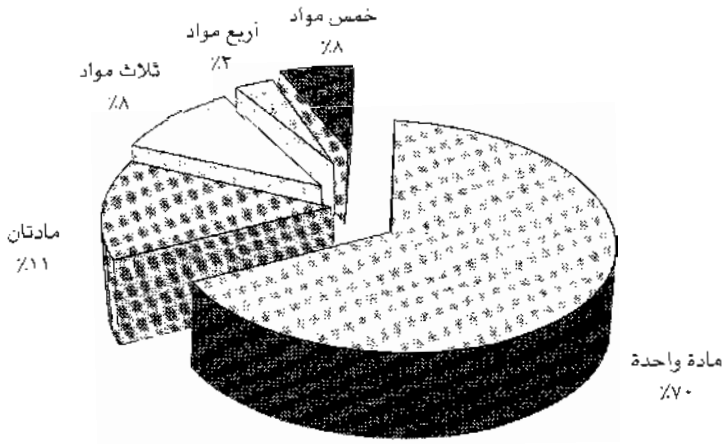
جدول (٤-٦) عدد التلاميذ الذين يأخذون دروساً خصوصية ودروس تقوية موزعا بحسب عدد المواد

عدد المواد	الدروس الخصوصية		دروس التقوية	
	عدد التلاميذ	٪	عدد التلاميذ	النسبة المئوية لمن يأخذون دروساً للتقوية
مـــــــادة (١)	٦٦٠	٦٩,٩	٦٨٠	٧٩,٤
مـــــــادتـان (٢)	١٠٦	١١,٢	٧١	٨,٣
ثلاث مـــواد (٣)	٧٦	٨,١	٥٤	٦,٣
أربع مـــواد (٤)	٣٠	٣,٢	١٦	١,٩
خـمس مـواد (٥)	٧٢	٧,٦	٣٥	٤,١
مجموع المستجيبين	٩٤٤	٪١٠٠	٨٥٦	٪١٠٠

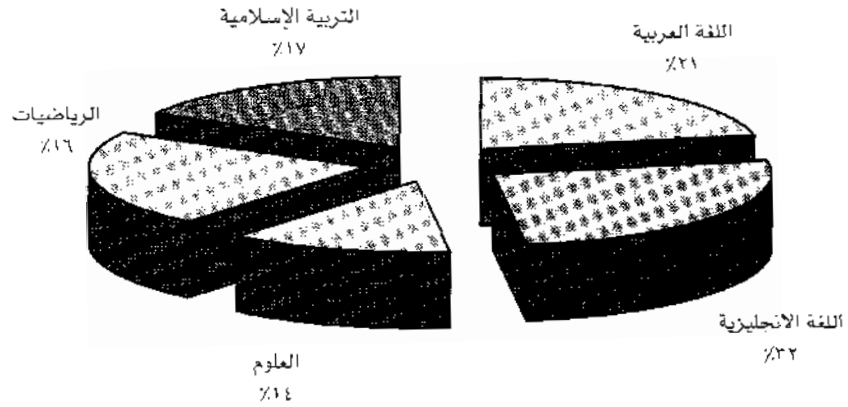
شكل (٦) - نسبة التلاميذ بحسب عدد المواد التي يأخذون فيها دروس تقوية



شكل (٧)- نسبة التلاميذ بحسب عدد المواد التي يأخذون فيها دروس خصوصية



شكل (٨) - نسبة التلاميذ الذين يأخذون دروساً في التقوية



يتبين من الجدول (٤-٦) والأشكال (٦، ٧، ٨) الآتي:

- غالبية التلاميذ يأخذون دروسا خصوصية (٦٩,٩٪) في مادة واحدة، وكذلك الحال بالنسبة لدروس التقوية (٧٩,٤٪).
- أعداد قليلة تأخذ دروساً خصوصية أو دروساً في التقوية أو كليهما في أكثر من مادة واحدة حيث تراوحت النسب بين ٢,٣٪، ٢,١١٪ بالنسبة للدروس الخصوصية وبين ٩,١٪، ٣,٨٪ بالنسبة لدروس التقوية.

بالنسبة للوضع في المناطق التعليمية المختلفة يبين الجدول (٤-٧) والجدول (٤-٨) والشكل (٩) أعداد ونسب التلاميذ الذين يأخذون دروساً خصوصية ودروساً للتقوية.

جدول (٤-٧): أعداد التلاميذ الذين يأخذون دروساً خصوصية بحسب المناطق التعليمية.

المواد (الدروس الخصوصية)	العاصمة		حولي		الأحمدي		الفروانية		الجهراء	
	عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪
لغة انجليزية	١١٩	٢٧,١	٩٧	٣٠,١	٨٩	٢٥,٨	٨٢	٢٦,٩	٤٩	٢٧,٨
لغة عربية	١٠٢	٢٣,٢	٧٦	٢٣,٦	٧٣	٢١,٢	٧١	٢٣,٤	٥٢	٢٩,٥
تربية إسلامية	٦١	١٣,٩	٥٤	١٦,٨	٧٨	٢٢,٦	٦٢	٢٠,٤	٣١	١٧,٦
رياضيات	٨٩	٢٠,٣	٥٢	١٦,١	٥٠	١٤,٥	٥٥	١٨,١	٢٧	١٥,٣
علوم	٦٨	١٥,٥	٤٣	١٣,٤	٥٥	١٥,٩	٣٤	١١,٢	١٧	٩,٨
مجموع المستجيبين	٤٣٩	١٠٠	٣٢٢	١٠٠	٣٤٥	١٠٠	٣٠٤	١٠٠	١٧٦	١٠٠

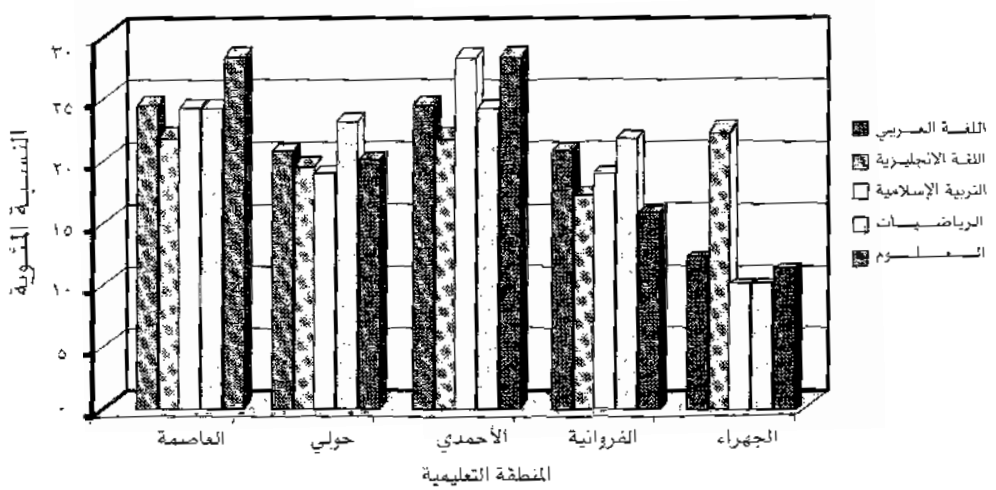
يتبين من الجدول (٤-٧) الآتي:

- الرياضيات تأتي في المقدمة بمنطقة العاصمة التعليمية وعند ٢٠,٣٪ من طلابها.
- اللغة الانجليزية تأتي في المقدمة بمنطقة حولي التعليمية وعند ٣٠,١٪ من طلابها.
- التربية الإسلامية تأتي في المقدمة بمنطقتي الأحمدي والفروانية التعليميتين عند ٢٢,٦٪، ٢٠,٤٪ على الترتيب.
- اللغة العربية تأتي في المقدمة بمنطقة الجهراء التعليمية عند ٢٩,٥٪ من التلاميذ.

جدول (٤-٨) أعداد التلاميذ الذين يأخذون دروس تقوية بحسب المناطق التعليمية

المواد (الدروس الخصوصية)	العاصمة		حولي		الأحمدي		الفروانية		الجهراء	
	عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪
لغة انجليزية	٨٤	٢٨,٥	٧٤	٣٠,٨	٨٩	٢٩,٧	٦٥	٢٩,١	٨٧	٤٩,٤
لغة عربية	٦١	٢٠,٧	٥٤	٢٢,٥	٦٣	٢١,١	٥٣	٢٣,٧	٣٢	١٨,١
تربية إسلامية	٥٢	١٧,٦	٣٧	١٥,٤	٥٧	١٩,١	٣٨	١٧,١	٢٠	١١,٣
رياضيات	٤٩	١٦,٦	٤٢	١٧,٥	٤٣	١٤,٤	٤١	١٨,٤	١٩	١٠,٨
علوم	٤٩	١٦,٦	٣٣	١٣,٨	٤٧	١٥,٧	٢٦	١١,٧	١٨	١٠,٤
مجموع المستجيبين	٢٩٥	١٠٠	٢٤٠	١٠٠	٢٩٩	١٠٠	٢٢٣	١٠٠	١٧٦	١٠٠

شكل (٩) - توزيع نسب التلاميذ الذين يأخذون دروس تقوية حسب المناطق التعليمية



يتبين من جدول (٤-٨) و(الشكل ٩) الآتي:

- اللغة الانجليزية تأتي في المقدمة بمنطقة الجهراء التعليمية.
- التربية الإسلامية في المقدمة بمنطقة الأحمدي التعليمية.
- الرياضيات تأتي في المقدمة بمنطقتي الفروانية وحولي التعليميتين.
- العلوم تأتي في المقدمة في العاصمة.
- اللغة العربية لم تأت في المقدمة في أي من المناطق التعليمية.

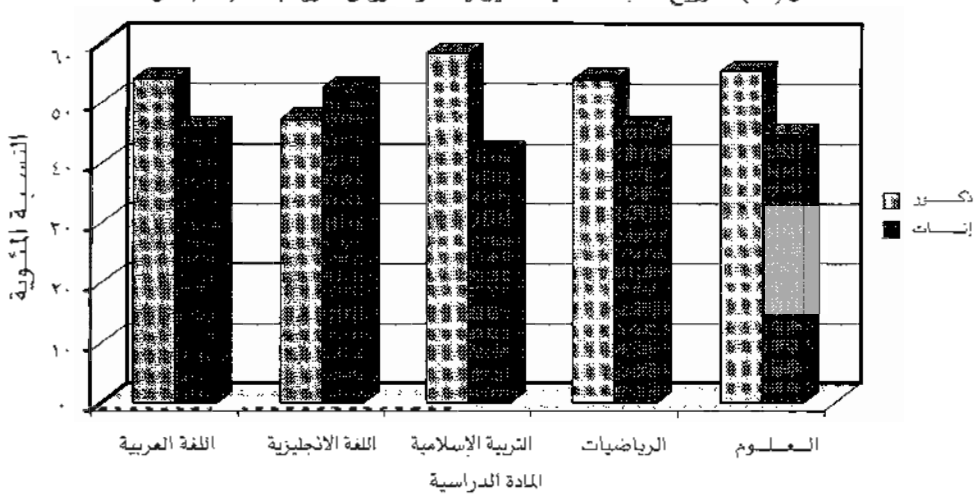
وبصفة عامة تتباين المناطق التعليمية في أولويات دروس التقوية كما هو الحال في الدروس الخصوصية.

ومن حيث الوضع بالنسبة لجنس التلاميذ، يبين الجدول التالي (٤-٩) والشكلان (١٠) و(١١) أعداد ونسب الذكور والإناث موزعين بحسب الدروس الخصوصية ودروس التقوية.

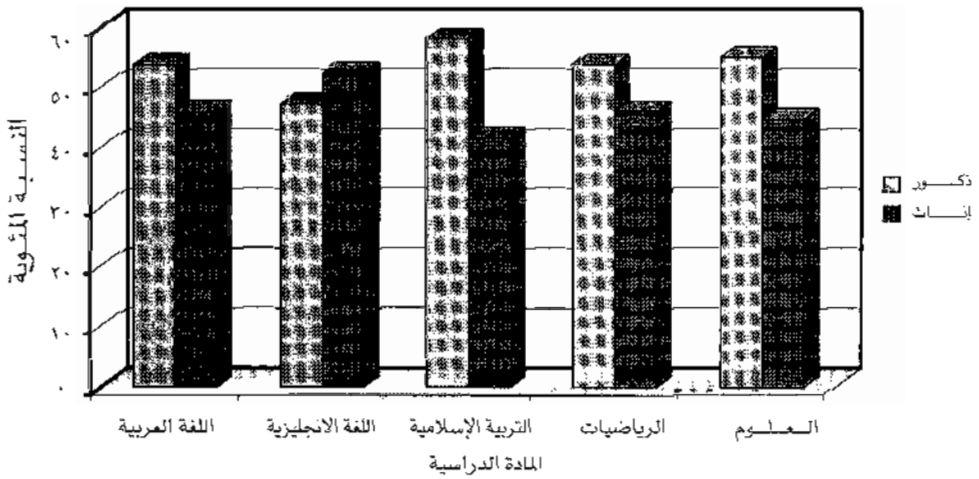
جدول (٤-٩): أعداد الذكور والإناث الذين يأخذون دروساً خصوصية ودروس تقوية

المواد	دروس خصوصية				دروس تقوية			
	ذكور		إناث		ذكور		إناث	
	عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪
لغة انجليزية	٢٠٣	٣٤,٣	٢٣٣	٣٠,٩	١٨٩	٢٩,٢	٢١٠	٣٦,١
لغة عربية	٢٠٨	٢٤,٩	١٦٦	٢٢,١	١٤٢	٢٩,٨	١٢١	٢٠,٨
تربية إسلامية	١٦٨	٢٠,٢	١١٨	١٥,٧	١١٩	١٨,٣	٨٥	١٤,٦
رياضيات	١٤١	١٦,٩	١٣٢	١٧,٥	١٠٤	١٦,١	٨٩	١٥,٣
علوم	١١٤	١٣,٧	١٠٣	١٣,٨	٩٥	١٤,٦	٧٧	١٣,٢
مجموع المستجيبين	٨٣٤	٪١٠٠	٧٥٢	٪١٠٠	٦٤٩	٪١٠٠	٥٨٢	٪١٠٠

شكل (١٠) - توزيع نسب التلاميذ الذين يأخذون دروس تقوية بحسب الجنس



شكل (١١) -توزيع نسب التلاميذ الذين يأخذون دروساً خصوصية حسب الجنس



يتبين من جدول (٤-٩) والشكلين (١٠) و(١١) الآتي:

- الإناث يأخذن دروساً خصوصية ودروس تقوية أكثر من البنين في مادة اللغة الانجليزية.
- الذكور يأخذون دروساً خصوصية ودروس تقوية أكثر من البنات في كل من: اللغة العربية، التربية الإسلامية.
- الترتيب التنازلي للمواد التي يأخذ فيها الذكور دروسا خصوصية هي اللغة العربية، اللغة الانجليزية، التربية الإسلامية، الرياضيات، العلوم، وفي دروس التقوية. يأتي الترتيب التنازلي كالآتي: اللغة الانجليزية، اللغة العربية، التربية الإسلامية، الرياضيات، العلوم.

- الترتيب التنازلي للمواد التي يأخذ فيها الذكور دروسا خصوصية هي اللغة العربية، اللغة الانجليزية، التربية الإسلامية، الرياضيات، العلوم، وفي دروس التقوية. يأتي الترتيب التنازلي كالآتي: اللغة الانجليزية، اللغة العربية، التربية الإسلامية، الرياضيات، العلوم.
- الترتيب التنازلي للمواد التي تأخذ فيها الإناث دروساً خصوصية: اللغة الانجليزية، اللغة العربية، الرياضيات، التربية الإسلامية ثم العلوم، وبالنسبة للدروس التقوية فهي تسير بنفس الترتيب التنازلي.

(هـ) تقدير التلميذ لذاته:

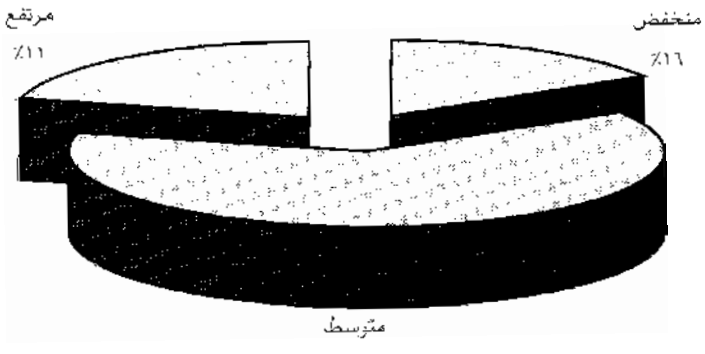
تم قياس هذا المتغير من خلال التعرف على وجهة نظر التلميذ بالنسبة لما يعتقده من مستوى استعداداته وقدرته على مواصلة التعليم وبعض سماته الشخصية اضافة إلى منزلته بين زملائه ومعلميه.

وقد حسبت درجات التقدير رقميا بالنسبة لمعيار تراوح بين ١٠، ٢٩ نقطة بمتوسط قدره ٢٢,٩٥.

جدول (٤-١٠): توزيع التلاميذ بالنسبة لمستوى تقدير الذات

مستوى التقدير	عدد التلاميذ	النسبة المئوية
منخفضة	٢٧٤	١٦,٠
متوسطة	١٣٤٠	٧٢,٥
مرتفعة	١٩٦	١١,٥
مجموع المستجيبين	١٧١٠	٪١٠٠

شكل (١٢) - توزيع التلاميذ حسب مستوى تقدير الذات



ويتبين من الجدول (٤-١٠) والشكل (١٢) وتحليل البيانات المنفردة الآتي:

- غالبية التلاميذ (٧٢,٥٪) يقدرون ذاتهم بدرجة متوسطة وأن ١١,٥٪ يقدرونها بدرجة عالية.
- نسبة صغيرة (١٦٪) يقدرون ذاتهم بدرجة منخفضة.
- المتوسط العام لدرجة تقدير الذات لكل المستجيبين هي درجة متوسطة (رقمياً ٢٢,٩٥).
- درجة تقدير الذات في المناطق التعليمية كانت متوسطة في جميع المناطق التعليمية وسارت بالترتيب التنازلي التالي: العاصمة، الجهراء، الفروانية، حولي، الأحمدي، وتراوحت الدرجة الرقمية من ٢٢,٧ إلى ٢٣,١.
- كان متوسط تقدير الذات عند الإناث أعلى منه عند الذكور (٢٣,١ مقابل ٢٢,٨).

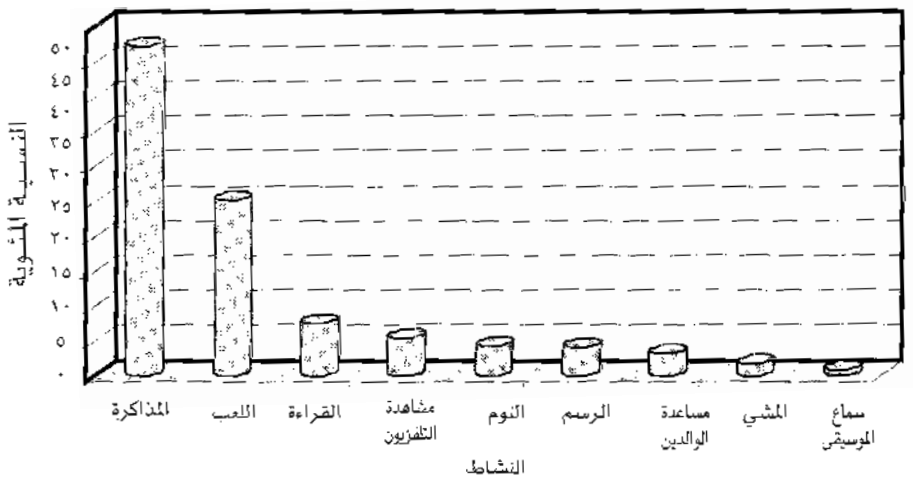
(و) الأنشطة التي يمارسها التلميذ بعد المدرسة:

يبين الجدول (٤-١١) والشكل (١٣) أكثر الأنشطة التي يمارسها التلاميذ بعد الدوام المدرسي.

جدول (٤-١١): توزيع التلاميذ بحسب الأنشطة التي يمارسونها بعد الدوام المدرسي.

أكثر الأنشطة التي يمارسها التلميذ بعد المدرسة	ذكور	إناث
المذاكرة	٥٦٢	٤٧,١
اللعب	٣٠١	٢٥,٢
القراءة	٩٠	٧,٦
مشاهدة التلفزيون	٦٦	٥,٥
النوم	٥٢	٤,٤
الرسم	٥٠	٤,٢
مساعدة الوالدين	٤٠	٣,٣
الشي	٢٢	١,٨
سماع الموسيقى	١١	٠,٩
مجموع المستجيبين	١١٩٤	١٠٠٪

شكل (١٣) - توزيع التلاميذ حسب الأنشطة التي يمارسونها بعد المدرسة



يتبين من الجدول (٤-١١) والشكل (١٣) الآتي:

- تأتي المذاكرة في المرتبة الأولى حيث ذكر ٤٧,١٪ أنها أكثر الأنشطة التي يمارسونها بعد المدرسة.
- تأتي الأنشطة الترويحية في المرتبة الثانية حيث ذكر ٣٧,٦٪ من التلاميذ أنهم يمارسونها كأكثر الأنشطة التي يمارسونها بعد المدرسة.
- بالنسبة لترتيب الأنشطة بحسب المناطق التعليمية جاءت كالآتي تنازليا العاصمة: المذاكرة، اللعب، الرسم، القراءة، التلفزيون، المشي، مساعدة الوالدين، النوم ثم الموسيقى.

حولي : المذاكرة، اللعب، القراءة، الرسم، مشاهدة التليفزيون ومساعدة الوالدين، الرسم، النوم ثم الموسيقى.

الاحمدي: المذاكرة، اللعب، التليفزيون، القراءة، مساعدة الوالدين، الرسم، النوم ثم المشي. ويلاحظ عدم وجود طلاب يستمعون للموسيقى.

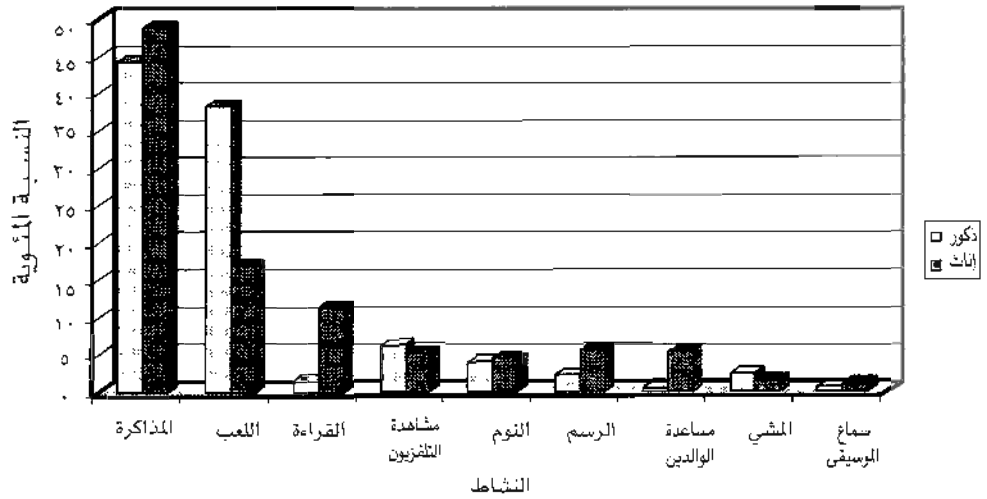
الفروانية: المذاكرة، اللعب، القراءة، التلفزيون، النوم، مساعدة الوالدين، الرسم ثم الموسيقى والمشي.

الجهراء : المذاكرة، اللعب، النوم، القراءة والتلفزيون، الرسم ومساعدة الوالدين، الموسيقى والمشي.

جدول (٤-١٢): توزيع التلاميذ بحسب الجنس بالنسبة لأكثر الأنشطة التي يمارسونها بعد المدرسة

النشاط	ذكور		إناث	
	عدد	٪	عدد	٪
المذاكرة	٢٠٦	٤٤,٣	٣٥٦	٤٨,٨
المشي	١١	٢,٤	١١	١,٥
اللعب	١٧٨	٣٨,٣	١٢٣	١٦,٨
مشاهدة التلفزيون	٢٩	٦,٢	٣٧	٥,٢
سماع الموسيقى	٣	٠,٦	٨	١,١
مساعدة الوالدين	٢	٠,٤	٣٨	٥,٢
الرسم	١٠	٢,٢	٤٠	٥,٥
القراءة	٧	١,٥	٨٣	١١,٤
النوم	١٩	٤,١	٣٣	٤,٥
مجموع المستجيبين	٤٦٥	٪١٠٠	٧٢٩	٪١٠٠

جدول (٤-١٢): توزيع التلاميذ بحسب الجنس بالنسبة لأكثر الأنشطة التي يمارسونها بعد المدرسة



يلاحظ في جدول (٤-١٢) والشكل (١٤) الآتي:

- المذاكرة واللعب على التوالي يأتيان في مقدمة الأنشطة بالنسبة للجنسين.
- نسبة الذكور تفوق نسبة الإناث في ممارسة اللعب ومشاهدة التلفزيون ورياضة المشي.
- نسبة الإناث تفوق نسبة الذكور في المذاكرة ومساعدة الوالدين والرسم والقراءة والنوم وسماع الموسيقى.
- نسبة التلاميذ الذكور الذين يمارسون القراءة ضئيلة ١,٥٪ فقط (الإناث ١١,٤٪)، وكذلك الحال في مساعدة الوالدين وسماع الموسيقى.
- نسبة قليلة من الإناث يمارسن المشي والاستماع إلى الموسيقى (١,٥٪، ١,١٪).

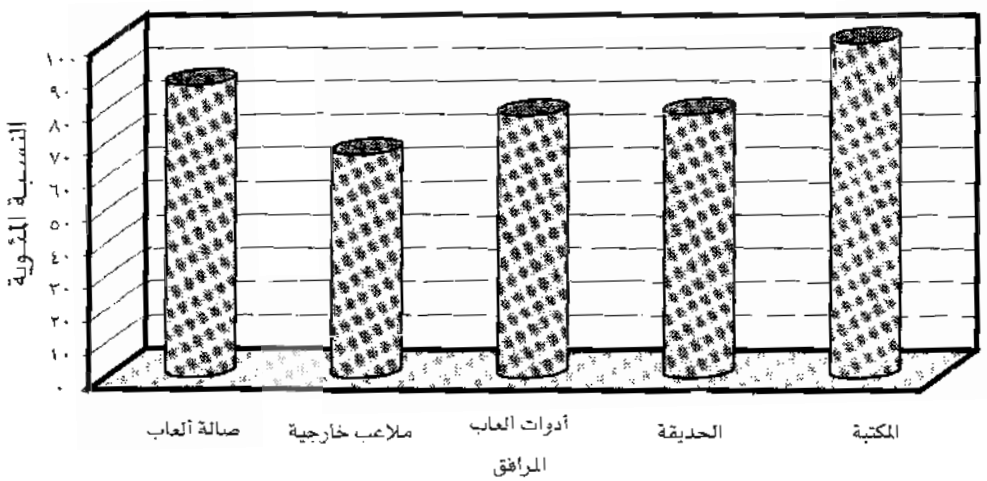
(ز) استخدام التلاميذ لمرافق المدرسة ومكتبتها:

يبين جدول (٤-١٣) والشكلان (١٥) و(١٦) مدى توفر واستخدام مرافق المدرسة ومكتبتها بالنسبة لعينة الدراسة.

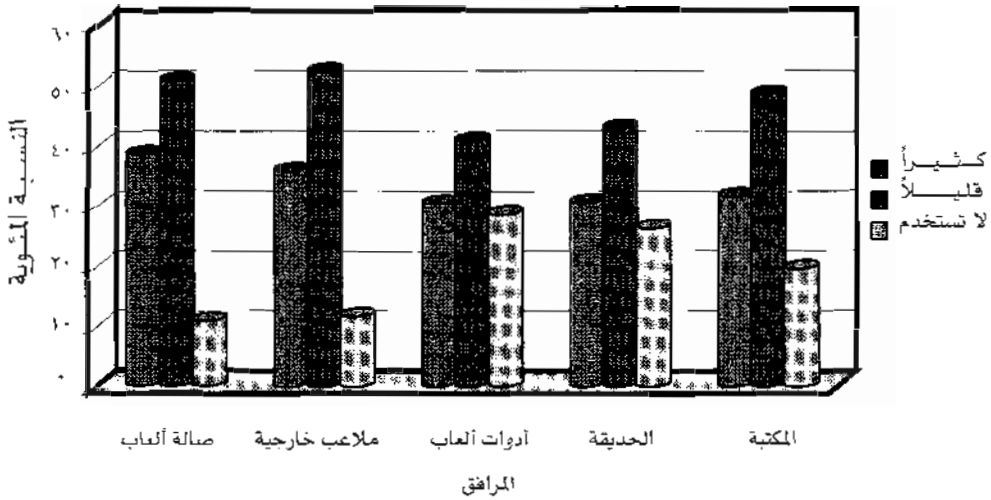
جدول (٤-١٣): مدى توافر واستخدام امكانات المدرسة المبينة

المرفق	نسبة توافره في المدارس	درجة إستخدام التلاميذ للمرفق		
		كثيراً	قليلاً	لا يستخدم
صالة ألعاب	٨٧,٤	٣٨,٥٪	٣٨,٥٪	١٠,٨٪
ملاعب خارجية	٦٦,٥	٣٥,٩٪	٥٢,٤	١١,٧
أدوات ألعاب	٧٨,٣	٣٠,٥٪	٤٠,٩	٢٨,٧
حديقة	٧٨,٦	٣٠,٦٪	٤٣,٠	٢٦,٤
المكتبة	١٠٠٪	٣١,٧٪	٤٨,٧٪	١٩,٦٪

شكل (١٥) - نسبة توافر بعض المرافق بالمدارس



شكل (١٦) - درجة استخدام التلاميذ للمرافق المتوفرة بالمدرسة



يلاحظ في جدول (٤-١٣) والشكلين (١٥) و(١٦) الآتي:

- تتوفر مكتبة في كل المدارس، إلا أن استخداماتها في الغالب ليست كثيرة، فهناك حوالي ١/٥ التلاميذ لا يستخدمونها إطلاقاً وحوالي نصف التلاميذ يستخدمونها استخداما قليلا.
- تتوفر مرافق الألعاب من صالة مغطاة وملاعب مفتوحة وأدوات لعب وحديقة في معظم المدارس، علما بأن الملاعب الخارجية أقلها توافراً ٦٦,٥٪ من المدارس مقابل ٨٧,٤٪ للصالات المغطاة، ٧٨,٥٪ لأدوات اللعب، ٧٨,٦٪ للحديقة.
- يستخدم معظم التلاميذ المرافق بدرجة أو بأخرى وبنسب تتراوح بين ٧٣,٦٪، ٨٩,٢٪ بين استخدام كثير واستخدام قليل. ويرتبط هذا بطبيعة الحال بحالة هذه المرافق والوقت المتاح لاستخدامها داخل جدول الدراسة، كما يرتبط أيضا بجنس المدرسة حيث تقل الملاعب الخارجية في مدارس البنات.

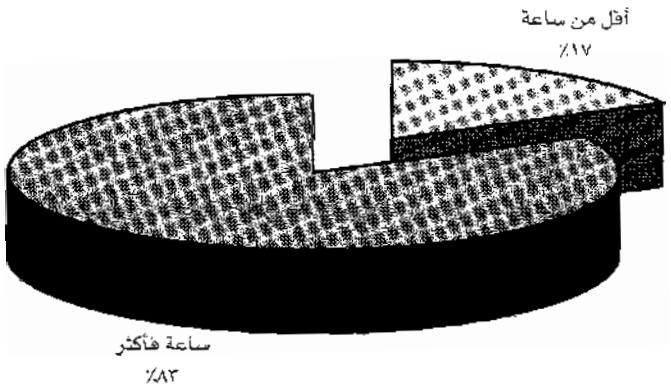
(ح) الساعات اليومية التي يقضيها التلميذ في المذاكرة بالمنزل:

يبين الجدول (٤-١٤) والشكل (١٧) عدد الساعات اليومية التي يستغرقها التلاميذ في المذاكرة بالمنزل.

الجدول (٤-١٤): عدد الساعات اليومية التي يقضيها التلاميذ في المذاكرة بالمنزل

عدد الساعات	عدد التلاميذ	النسبة المئوية
أقل من ساعة	٣٠٣	١٧,٣
أكثر من ساعة	١٤٥٣	٨٢,٧
مجموع المستجيبين	١٧٥٦	٪١٠٠

شكل (١٧) - توزيع التلاميذ بالنسبة لعدد الساعات اليومية التي يقضونها في المذاكرة بالمنزل



يتبين من جدول (٤-١٤) والشكل (١٧) الآتي:

- نسبة قليلة (حوالي ١٧٪) من التلاميذ تقضي أقل من ساعة واحدة يومياً في المذاكرة بالمنزل.
- غالبية التلاميذ (حوالي ٨٣٪) يقضون أكثر من ساعة يومياً في المذاكرة.

يتبع في العدد القادم

حيث الابواب واسعة:
ثقافة الطفل في جمهورية ايرلندا

د. زهرة حسين

رئيسة الهيئة العالمية لكتب الأطفال/ فرع الكويت

انطلاقاً من اهتمام الهيئة العالمية لكتب الأطفال- فرع الكويت بقضايا الطفولة، وتأكيداً للتواصل الثقافي مع الهيئات العالمية التي تنشط في هذا المجال، زارت د. زهرة أحمد حسين، رئيسة الهيئة العالمية لكتب الأطفال - فرع الكويت، مدينة دبلن مؤخراً واطلعت عن قرب على أنشطة المدينة في مجال ثقافة الطفل، وكان هذا التحقيق الصحفي.

مقدمة

تعتبر جمهورية ايرلندا من الدول الغربية الغير معروفة نسبياً في العالم العربي. وعندما يذكر اسم هذه الجزيرة يتبادر لذهن السامع صور نمطية لمراع خضراء ممتدة، يتخللها صهيل خافت لخيول مدجنة، أو قد يتبادر لذهنه صور لكنائس كاثوليكية مبجلة وريف تسربل بالوداعة والطمأنينة. ويندهش الزائر لمدينة دبلن من روحها الشبابية وانطلاقتها الاقتصادية الجامحة ودخولها المنظومة الأوربية الموحدة متأبطة هويتها وثقافتها السلتية العريقة، بيد أن جمال الطبيعة والازدهار الاقتصادي ليسا فقط الظاهرتين الوحيدتين اللتين تثيران الدهشة، بل أن زخم وتنوع النشاط المكرس لتقديم ثقافة راقية للطفل الايرلندي أحد الظواهر التي تبهر زائر هذه الدولة الصغيرة، وعند التجوال في مكتباتها يجد المرء كتباً جديدة جمعت بين حيوية الموضوع وطرافة العنوان، فتقرأ "الضفدع الذي ظن أنه مغني أوبرا"، و"اركب حصاناً لونه باهت" و "التنين النباتي"، "والأساطير السلتية" ، و"هدية من مصر".

ولإلقاء بعض الضوء على جهود ايرلندا للإرتقاء بثقافة الطفل كانت لنا مقابلات مع ثلاث جهات نذرت نفسها لهذه المهمة الجليلة.

الهيئة العالمية لكتب الأطفال- فرع ايرلندا

لقاء مع السيدة فالري كوخلن (Valerie Coghlan).

تتخصص السيدة كوخلن عضو الهيئة العالمية لكتب الأطفال - فرع ايرلندا، بعلوم المكتبات وتدير مكتبة كلية التربية التابعة لكنيسة ايرلندا (Church of Ireland College of Education). وهي نائب رئيس الاتحاد الايرلندي للمكتبات، قد شاركت في إعداد كتابين هما "دليل حول الخطوط الارشادية لاقامة المكتبة المدرسية الناجحة" و"الدليل الكبير لكتب الأطفال الايرلندية".

هل لك أن تعطينا صورة عامة عن تاريخ أدب الطفل في ايرلندا؟

❖ بالرغم من وجود تاريخ أدبي عريق لايرلندا، إلا أن النتاج الأدبي الموجه للطفل والناشئة لم يتجلَّ حضوره إلا في نهاية القرن التاسع عشر، ولم يتزايد زخمة إلا مؤخراً. ولفترة طويلة كان النتاج الذي يكتب وينشر داخل بريطانيا والولايات المتحدة الأمريكية هو ما يقرأه أطفال ايرلندا.

ما أسباب هذا التباطؤ؟

❖ اعتقد أن هذا يرجع أساساً إلى أمرين. فالاضطرابات السياسية والدينية التي عصفت بايرلندا سنوات طويلة أعاقت تدفق الكتابة الموجهة للطفل وجعلته متذبذباً. هذا أول سبب. أما السبب الثاني فيرجع إلى طبيعة الأدب اليرلندي المكتوب للكبار. فهذا الأدب يتسم بقدر كبير من روح التمرد والتي تمجد نزعة التحرر وتناهض القيود الاجتماعية التي يفرضها المجتمع ومؤسساته على الفرد. والتركيز على هذه السمة لم تكن تجعل أدباء ايرلندا يهتمون بمسألة الكتابة الأدبية الموجهة للطفل، ويمكن أن أضيف سببا ثالثاً، وهو أن ايرلندا بلد صغيرة، وبالتالي فهي سوق محدودة لكتاب الطفل، وقد دفعت هذه الحقيقة المؤلفين لممارسة نشاطهم الإبداعي ونشره خارج ايرلندا وخاصة داخل بريطانيا.

يقال أن عام ١٩٨٠ كان عام الطفرة في أدب الطفل الايرلندي، فماذا حدث؟

❖ شهد عقد الثمانيات من القرن الماضي تقدماً كبيراً في أدب الطفل وهو العام الذي أقيم فيه مؤتمر لو غبورو العالمي الرابع عشر حول أدب الطفل في مدينة دبلن، وهو كذلك العام الذي أنشئ به دار نشر متخصصة في أدب الطفل وهي دار The Children Press، وخلال هذا العقد قام الناشرون،

وخاصة دار O'Brien Poolbeg ودار Wolfhound، بإعطاء اهتمام كبير لسوق الكتاب الموجه للناشئة، وقام المجلس الايرلندي للفنون (Arts Council of Ireland) بتبني سياسة اعطاء الدعم المالي لدور النشر التي تنشر خصيصاً لجمهور الأطفال.

ما الأهداف الرئيسية لمنظمتكم؟

❖ هذه المنظمة هي الفرع المحلي للهيئة العالمية لكتب الأطفال (IBBY)، وكما هو الحال مع المنظمة الأم، فمنظمتنا تندرج تحت جمعيات النفع العام، وأهدافنا العامة تتطابق مع أهداف المنظمة الأم، وأهمها تسهيل تبادل الخبرات والمعارف المتعلقة بالكتابة للطفل على مستوى محلي ودولي، وتشجيع وبناء شبكة اتصالات تتواصل ايرلندا من خلالها مع الدول الأخرى في مجال كتاب الطفل، وأن تكون هذه المؤسسة جهة استشارية ومركزاً للمعلومات يخدم الذين يهتمون بكتاب الطفل كالمؤلفين ورسامي الصور التوضيحية والناشرين وأمناء المكتبات والمدرسين وأولياء الأمور.

ومن هم أعضاء منظمتكم؟

❖ أنشئت المنظمة منذ عام تقريباً وراعيها الفخري هي السيدة/ ماري ماك آليس، رئيسة جمهورية ايرلندا. ويتكون أعضاء منظمتنا من أشخاص ينتسبون أساساً لمنظمات ايرلندية أخرى عددها حوالي ٢٣ جهة تنشط في مجال ثقافة الطفل وأدبه منها على سبيل المثال:

(مؤسسة كتب الأطفال - إيرلندا) Children's Books Ireland.

(إتحاد المكتبات المدرسية في إيرلندا) School Library Association of Ireland.

(إتحاد القراءة الإيرلندي) Reading Association of Ireland.

(إتحاد مدرسي التعليم الثانوي) Association of Secondary Teachers.

(إتحاد المترجمين الإيرلنديين) Irish Translaters' Association.

(إتحاد ناشري الكتب في بريطانيا وإيرلندا) The Book sellers' Association of Great Britain & Ireland.

كما أنها تضم أعضاءً من الاتحاد الايرلندي للمعلمين، وهو بحق اتحاد له حضوره القوى. وحتى لا نقوم بتكرار النشاط الذي تقوم به الجهات الأخرى حرصنا أن تكون هذه المنظمة حلقة ربط وتنسيق تسهل تواصل وتفاعل الجهات الثلاث والعشرين المؤسسين والتي تشكلت منها منظمتنا.

ماهي الأنشطة التي أنجزتموها حتى الآن؟

❖ لم تقم المنظمة حتى الآن بنشاط ثقافي للطفل، لكنها قامت بالتعاون مع السفارة الفرنسية بترتيب محاضرات لاثنين من الرسامين المتخصصين بالصور التوضيحية لكتب الأطفال.

يبدو لي أن عالم كتاب الطفل الايرلندي رحب بشكل نحسدكم عليه.

ألا توافقين على هذا الرأي؟

❖ في الحقيقة هناك نقص، فعند تفحص سوق الكتب المتوفرة للطفل الايرلندي نجد أنه يفتقر إلى الكتب والقصص المترجمة من الآداب الأخرى. إن حركة الترجمة من الانجليزية إلى اللغات الأخرى الحية كبيرة. لكن الحركة المعاكسة، أي الترجمة من اللغات الحية الأخرى إلى الانجليزية، ضئيلة إلى حد كبير، هذا في ظل تغيير الأوضاع في ايرلندا. فلأول مرة تحدث هجرة بشرية إلى ايرلندا خاصة من دول كالبوسنه ورومانيا وكرواتيا ونيجيريا، وقبل هذا كانت هناك هجرة من فيتنام. وهناك حاجة إلى الكتب التي تشرح وتتطرق إلى ثقافات الآخرين، وأجد أن تلاميذ المدارس الإعدادية في حاجة خاصة إلى الكتب متعددة الثقافات.

مؤسسة كتب الأطفال - ايرلندا (Children's Books Ireland).

لقاء مع الآنسة كلير رانسون (Claire Ranson)

درست الآنسة رانسون، مديرة مؤسسة كتب الأطفال - ايرلندا، الأدب الانجليزي بجامعة كارديف، وكان تخصصها الفرعي أدب الطفل، ثم حصلت على الماجستير في أدب الطفل في جامعة وريك.

كم هو عمر مؤسستكم؟

❖ منذ ثلاث سنوات أنشأت مؤسسة كتب الأطفال/ ايرلندا. وكانت ثمرة قرار منظمتين بالدمج معا ليستطيعا تقديم نشاط متكامل في مجال ثقافة الأطفال. ومن النتائج الايجابية للدمج أننا نستطيع الآن التقدم بطلب الدعم المالي من المجلس الايرلندي للفنون وأن نتوسع في نشاطاتنا.

عندما بدأت استفسر عن الجهات المهتمة بثقافة الطفل الايرلندي كان الجميع يذكر إسم مؤسستكم. من الواضح أنكم أحرزتم إعتباراً وحضوراً كبيرين. فكيف حققتم ذلك؟

❖ تقوم هذه المنظمه بإعطاء جائزة بيستو السنوية (Bisto) في مجال أدب الطفل، وهي جائزة لها مكانة رفيعة وترعاها شركة للأغذية. وتشترط هذه الجائزة أن يكون العمل المرشح منشوراً في ايرلندا، أو أن يكون المؤلف أو رسام الصور التوضيحية ايرلنديا، ويمكن أن يكونا غير ايرلنديين بشرط أن يعيشا في ايرلندا وقت نشر الكتاب. وتعطى كل سنة خمس جوائز: جائزة لأحسن كتاب تم نشره، ثلاث جوائز لكتب الأطفال المتميزة، وجائزة المؤلف المبتدئ الذي صدر له أول عمل. تسمى هذه الجائزة الاخيرة بإسم "أليس ديلون"، ويستطيع الأطفال أن

يتقدموا للجائزة، لكن الجائزة تشترط أن يكون العمل منشوراً وأن يكون له موزع محلي، ولدينا طفلة مؤلفة عمرها ١٤ سنة شاركت في مسابقة بيستو.

هل دخلت المؤسسة مجال النشر؟

❖ تقوم المؤسسة بنشر مجلة نصف سنوية، وهي مجلة لها شعبيه كبيرة بين دور بيع الكتب وبين المدرسين وأولياء الأمور، وتشتمل على مراجعات كتب ومقالات واخبار تتناول أدب وثقافة الطفل، وأقوم أنا بتحريرها تطوعاً، ولدي زميله أخرى تساعدني في عملية التحرير، كما أنني أقوم بصفها واخراجها. وللمجلة هيئة من المستشارين يقومون بمراجعة الإصدارات الجديدة وكتابة المقالات تطوعاً، أما مراجعي الكتب والقصص فهم عادة من المدرسين وأمناء المكتبات ومؤلفي أدبيات الأطفال، أي أنهم مهنيون. وحالياً نفكر في إصدار المجلة على شكل دورية تنشر كل ثلاثة شهور.

ماذا عن نشاطاتكم الأخرى؟

❖ تقيم المؤسسة ثلاث فعاليات سنوية، فهناك سمينار الربيع ومدته يومان ويستضيف متحدثين يتطرقون إلى القضايا والمواضيع التي تتناولها كتب الطفل الايرلندي، واحياناً يكون المتحدثون مؤلفين فيلقون الضوء على ابداعاتهم. وهناك مؤتمر الخريف ومدته يومان، ويستضيف عادة متحدثين عالميين ومحليين كما إنه يستضيف كبار المؤلفين الذين فازت ابداعاتهم بجوائز. وقد استضاف مؤتمرنا الماضي، والذي أقيم في أكتوبر ١٩٩٩، ثمان متحدثين لهم مكانة رفيعة، منهم المؤلفة، ماريتا كنلن - ماكنا (Marita Conlon - McKenna) والتي اشتهرت بثلاثيتها حول كارثة المجاعة، والتي فازت قصتها "الحصان الأزرق" بجائزة بيستو. واستضاف المؤتمر كذلك المؤلفة جوان لينغارد (Joan Lingard) والتي اشتهرت بقصتها "كفن وسادي كوينت"، وهي قصة نشرت عام ١٩٧٠ وتناولت العلاقة بين مراهقين بروتستانت وكاثوليك في مدينة بلفاست، واستضفنا بالإضافة إلى هؤلاء السيد بوجين لا مبارت مؤسس مسرح لامبارت للعرائس. وكانت هناك كذلك حلقة نقاشية حول موضوع أين ينبغي أن يتجه أدب الطفل في ايرلندا، وما هي المواضيع التي ينبغي أن نركز عليها مستقبلاً. وهناك أيضاً "مدرسة الصيف" وضمن فعالياتها قمنا بترتيب سلسة من المحاضرات والحلقات النقاشية، ومن ضمن من استضافتهم المدرسة في العام الماضي البروفسور بيتر هنت (Peter Hunt)، وهو من كبار الخبراء المتخصصين في أدب الطفل في العالم الغربي، وهو من قام بالاشراف على "الموسوعة العالمية المرافقة لأدب الطفل"، كما دعت مدرسة الصيف السيد ستوشي كيتامورا وهو فنان ياباني متخصص بالرسوم التوضيحية ويعيش حالياً في بريطانيا، والسيدة ميشيل ماغوريان وهي ممثلة ومؤلفة كتبت عام ١٩٨١ قصة "تصبح على خير يا سيد توم"، والتي فازت بجائزة الغرديان للرواية، وفازت كذلك بجائزة الاتحاد العالمي للقراءة(International ReadingAssociation) وقد تبنى التلفزيون نص القصة وحوله لفيلم بث على الشاشة الصغيرة.

أفهم مما ذكرتيه أنكم لا تتعاملون مع الأطفال مباشرة؟

نعم، فنحن نقيم فعاليات تخاطب فقط فئة البالغين سواء كانوا من التربويين أو من المتخصصين في التأليف والرسم للطفل، أما مؤسسة الآرك (Ark)، فهي التي تقوم بعمل نشاطات تستهدف الطفل نفسه. وأود أن أذكر أننا هنا لا نمتلك المكان لإعداد فعاليات يشارك بها الطفل، فكل ما عندنا هو هذا المكتب الصغير الذي نجلس فيه الآن. إلا أن إحدى فعالياتنا الكبيره هي إقامة احتفالية لكتب الأطفال تستمر طوال شهر أكتوبر وتتجول في المناطق والمدن المختلفة لايرلندا.

ما هو حجم المعروض من الكتب في هذه الاحتفالية؟

❖ نحن لا نقيم مهرجاناً بالمعنى التقليدي، أي صالة كبيرة وكتب كثيرة تحت سقف واحد، بل نحن نقيم لقاءات بين الأطفال والمؤلفين. فهي احتفالية بالكتاب وليست معرضاً للكتاب. ولاقامة هذا المهرجان نتعاون مع دور النشر التي تنشر أدبيات للطفل، ونقوم قبل بدء المهرجان بإصدار مطبوعة اسمها "أحسن الكتب" وهي عبارة عن مرشد أو دليل يشتمل على أسماء كتب العام التي حصلت على جوائز أدبية، ويقدم الدليل توصيفاً مختصراً لأفضل الكتب المتوفرة لكل فئة عمرية ويدون إسم ناشر الكتاب وسعره ورقمه المعياري. لقد علمتنا التجربة بأن اقامة مهرجان أسبوعي لكتاب الطفل أمر غير عملي، فإذا أرادت مكتبة (تجارية أو عامة) أن تستضيف مؤلفاً ليتحدث مع الأطفال الذين يرتادون المكان، فقد يكون الأطفال في إجازة، أو أن يكون المؤلف مرتبط بالتزام آخر، فكما تعلمين، عدد المؤلفين قليل نسبياً والطلب على استضافتهم كبير، أما فترة شهر فهي تعطي مرونة للمكتبات والمؤلفين وتعطي كليهما فرص أكبر للتعاون.

ما عدد مؤلفي كتب الأطفال في بلد صغير كايرلندا؟

❖ هناك ظاهرة تثير الدهشة، فايرلندا بلد صغير لكن عدد مؤلفي أدبيات الأطفال بها كبير، وكثير منهم على قدر كبير من الكفاءة. ففي العام الماضي اشترك أكثر من مائة كاتب في جائزة بيستو، ولم يدخلها بالطبع جميع المؤلفين في ايرلندا. واستطيع أن أخمن وأقول أن في ايرلندا حوالي مائتي كاتب للطفل، وبالطبع لا ينشر كل واحد منهم كتاباً كل سنة، فبعضهم لم ينشر شيئاً منذ عشر سنوات، لكن سوق النشر المخصص للطفل في ايرلندا سوق مزدهرة وتتمتع بحيوية كبيرة.

ماذا بشأن ظاهرة تخصص المؤلفين بنوع معين من الكتابة؟

❖ عموما نجد في ايرلندا أن معظم الذين يكتبون للطفل لا يكتبون للبالغين والقليل منهم

يكتب للصغار والكبار معاً، مثل مارينا كلن ماكنا، فبعد أن قامت هذه المؤلفة بنشر عشر قصص ناجحة للطفل نشرت مؤخراً كتاباً موجهاً لفئة البالغين، لكن السمة الطاغية على المؤلفين في ايرلندا هو التخصص، فهم لا يغامرون بالسباحة والعبور إلى الشط الآخر للكتابة إلا بعد مرور وقت طويل، ومعظم ممن يكتبون للطفل ليسوا متفرغين لهذا النوع من الكتابة، بل يكتبون عندما يسمح لهم الوقت ، من هنا يستغرق انجاز الكتاب قدراً طويلاً من الوقت.

وهل يستغرق إيجاد رسام للصور التوضيحية وقتاً طويلاً أيضاً؟

❖ عموماً في ايرلندا تكون تلك مهمة الناشر. فهو المسئول عن ايجاد الرسام الذي ينجز الجانب الفني للكتاب، وعندما ينجح أحد الكتاب في نشر كتاب تتوطد بين الناشر والمؤلف علاقة خاصة مما يسهل عملية انتاج كتب جديدة.

ما الربح الذي يجنيه المؤلف من نشر الكتاب؟

❖ المبلغ صغير، وتختلف نسبته من ناشر إلى آخر، واستطيع القول انه عموما يكون ما بين ١٥٪ - ١٠٪ من الربح الصافي لبيع الكتاب، ويوجد في هذا المبنى في الطابق الارضي منه منظمة اسمها "إتحاد كتاب ايرلندا"، وهي تعطي لمن يرغب من المؤلفين المبتدئين النصيحه والمشورة حول شروط العقود وحيثياتها.

هل قمتم بعمل ورش تدريبية؟

❖ لقد قمنا بعمل ورشة عمل بالتعاون مع اتحاد كتاب ايرلندا، ونأمل مستقبلاً أن نقيم سنويا ورشة عمل لمن يرغبون دخول مجال الكتابة للطفل ويريدون المشورة ومعرفة النهج السليم الذي ينبغي السير عليه.

لكن هذا العام نحن محظوظين لأن حكومة مدينة دبلن عينت أديبة متخصصة في أدب الطفل لتكون "الأديب المقيم في المدينة" (Writer in Residence) ، وكجزء من مهامها تقوم بتنظيم ورش عمل تدريبية في مجال الكتابة للطفل.

وكيف تنظمون هذه الورش؟

❖ عادة ندعو كتاباً أحرزوا نجاحاً ملحوظاً وقاموا بنشر أدبيات تناولت نطاقاً واسعاً من الموضوعات، وقاموا بالتعامل مع دور نشر مختلفة، ليتحدثوا عن تجربتهم الأدبية، كما أننا ننظم لقاءات بين الناشرين والمؤلفين المبتدئين ليشرح الناشرون الموضوعات التي يرغبون أن يصدروا كتاباً عنها وليشرحوا الكيفية التي يريدون أن يكون عليها شكل الكتاب وصياغته، وعادة يكون المشاركون في الورش من البالغين الراغبين بالدخول في مجال الكتابة للطفل، وبعضهم يكتب لأطفاله لكنه يريد أن ينطلق بشكل أرحب. وبالطبع نجد احياناً بين المشاركين من انضموا للورشة لأنهم يظنون أن الكتابة للطفل عملية سهلة وهي أحد الطرق لقضاء وقت ممتع.

هل قمتم بعمل ورشة لرسامي الصور التوضيحية؟

❖ حتى الآن لم نقم بهذا المشروع، لكن قد نفعل في المستقبل. فعلى الرغم من وجود حوالي مائتي كاتب للأطفال في ايرلندا إلا أن عدد الرسامين قليل جدا مقارنة بعدد المؤلفين. وهناك حوالي خمسة رسامين فقط متفرغون للرسم لكتب الأطفال، وبالطبع فإن عدد الرسامين الذين أحرزوا مستوى عالميا في الفن قليل جدا.

ماذا عن تعاونكم مع الجهات الحكومية التي تعني بقطاع الأطفال؟

❖ في العام الماضي قمنا بالتعاون مع وزارة التعليم والعلوم. فقد خططت الوزارة لتحصل المكتبات المدرسية على مخصصات مالية لشراء كتب، وطلبت منا أن نزودهم بقائمة لاحسن وانسب الكتب، وقد قمنا بإعداد القائمة وزودنا الوزارة بمقترح حول طريقة تصميم وتنظيم المكتبة المدرسية.

لكم نشاط متنوع ؛ فكيف يتم تمويل نشاطاتكم؟

❖ نحصل على دعم من الحكومة، لكن علينا أن نبرهن للحكومة كفاءة برامجنا وكفاءة أدائنا، وأن نتنافس مع قطاعات أخرى تهتم بالفن وبالثقافة، وتقوم شركة بيستو بالتبرع سنويا بقيمة الجوائز، وهناك اشتراكات العضوية، والرسوم التي يدفعها الذين يحضرون أنشطتنا، كما أننا نحصل على مبالغ من دور النشر التي تعلن عن اصداراتها في مجلتنا، وهناك بالطبع ريع بيع مجلتنا، والقاعدة التي نحرص عليها دائماً هي أن الريع المتحصل من كل نشاط يجب أن يغطي تكاليف إقامته.

مؤسسة الآرك (The Ark)

لقاء مع السيدة فيل ماكافي (Phill McCaughey)

تدير السيدة ماكافي مؤسسة الآرك منذ خمس سنوات.

مبنى مؤسستكم مدهش، فقد جمع بين أسلوبين متضادين في المعمار، معمار حديث من الداخل وواجهة كلاسيكية.

❖ السفينة (The Ark) هو الاسم الذي أطلق على المركز الثقافي للطفل في ايرلندا، وهو أول مركز في أوروبا شيد خصيصاً ليلبي حاجات الطفل من الانشطة الثقافية، ويقع مبناه في حي تمبل بار، وهو أحد أقدم أحياء المدينة، ويحتوي المبنى بالرغم من مساحته المحدوده على مسرح وصالة عرض وقاعة لإقامة ورش العمل التدريبية والحلقات

النقاشية. وكان المبنى الأصلي مقراً لاجتماعات أعضاء الكنيسة البروتستانيه المشيخانية، وقد بني عام ١٧٢٥، وتحول فيما بعد إلى مستودع للتخزين، وكانت هناك خطة حكومية لهدم الحي ليصبح موقعاً لمحطة مركزية للحافلات، لكن ناشدت جمعيات نفع عام كثيرة الحكومة صرف النظر عن مشروع محطة الحافلات وإعادة ترميم الحي ليكون الحي الثقافي لمدينة دبلن، وكان لها ما تريد. وقد هدم المبنى ليبنى بشكل تخصصي لكنه احتفظ بواجهته الأصلية والتي تعود للقرن الثامن عشر.

ما هي طبيعة أنشطة مؤسسة الارك؟

❖ تتخصص مؤسسة الآرك بتطوير وتقديم برامج ثقافية وترفيهية رفيعة المستوى للأطفال من سن ٤-١٤ سنة، كما تنظم البرامج التي يتواصل من خلالها الأطفال بالفن بفروعه المختلفة وبفنانين من مشارب وميول شتى. وتقوم المؤسسة أحياناً بدعوة فرق فنية خارجية للزيارة لتقدم عروضاً فنية لأطفال ايرلندا.

وكم برنامجاً تقدم الأرك في السنة؟

❖ عادة تقدم الآرك برنامجا جديداً كل أربعة أو ستة أسابيع، وتتنوع هذه البرامج ما بين المسرحيات، المعارض الفنية ، ورش تدريب لطلبة المدارس، حفلات موسيقية، حلقات للقراءة، وأداء راقص. ومعظم هذه النشاطات تعتمد على مشاركة المشاهد الصغير وتفاعله معها. تتبنى مؤسسة الآرك البرامج الفنية ذات المستوى الثقافي الرفيع، سواء كانت هذه البرامج تنصب على وتنبع من الثقافة الايرلندية أو العالمية. ما يهم هو أن تتمحور حول حاجات الطفل الثقافية وأن تخاطب الأطفال. فسياسة الآرك هي معاملة الأطفال كمواطنين لهم حق الحصول على الثقافة والفن، من هنا يحتوي مبنى الآرك على قاعات وبرامج تعطي الأطفال الفرصة ليخلقوا ويقدموا أعمالاً فنية.

لكم أنشطة متنوعة وغزيرة، فكيف يتم تمويلها؟

❖ يدعم المجلس الايرلندي للفنون المركز مالياً. وتقوم وزارة التعليم والعلوم وحكومة مدينة دبلن وجهات تابعة للقطاع الخاص بإعطاء الدعم المالي أيضاً.

هل هناك فلسفة معينة تتبعونها عند تصميم برامجكم؟

❖ عندما نصمم برنامجاً فنياً نأخذ في الاعتبار أن يتواصل محتوى البرنامج وطبيعته مع قضايا العالم المحيط بالطفل، كالتاريخ والبيئة والعلوم البحته. من هنا تتواصل برامجنا مع البرامج المدرسية، وبخاصة المرحلة الاعدادية لتضيف اليها لكنها لا تكررها، وقد أصبحت الآرك ملتقى لتبادل الخبرات بين الأطفال وأولياء الأمور وشريحة المعلمين، ونقدم نشاطات صباحية للمدارس كما أننا نقدم نشاطات أخرى في فترة المساء وعطلة نهاية الأسبوع والعطلة الصيفية.

هل الاشتراك في نشاطاتكم مجاني؟

❖ اشتراك الأطفال في فعاليات الآرك ليست بالمجان. فنحن لا نؤمن أن تكون الفعاليات بمتناول الميسورين الذين لديهم المال، لكننا أيضاً لا نؤمن أن تكون مجانية تماماً، ومن هنا نفرض رسوم دخول رمزية، لكن هناك استثناءات للفئات الاجتماعية المحدودة الدخل.

إسم مؤسستكم جذاب وغير تقليدي، فكيف وقعتم على هذا الاسم؟

❖ الاسم له مدلول المكان الحقيقي وله أيضاً مدلول سفينة نوح. والاسم كما تعلمين يرمز للرحلة الآمنة، والتي جمعت كل اثنين معاً، ويوضح الاسم روح المهمة الإنسانية الجليلة التي تبناها مؤسسو المركز، وقصة سفينة الأمان موجوده في ثقافات عديدة، فهو بحق اسم عالمي، علاوة على هذا كله، كان من أسباب التسمية هو سهولة نطق الكلمة على لسان الأطفال مهما كانت فئتهم العمريه.

عندكم خمس تعويذات، إنه أمر غريب بعض الشئ. فلماذا خمس وهو عدد غير سحري كعدد ثلاثة؟

❖ هذه التعويذات تعكس روح المكان وطبيعة مهمته. فالآرك مكان مخصص لتحفيز مخيلة الطفل وقدراته الابداعية لإعطائها فرصة الانطلاق والحرية. من هنا قدم الفنان الذي كلف بتصميم شعار للآرك، خمس تعويذات بدلا من واحدة. فهناك الطير الذي يشبه الساموراي الياباني، والحصان الذي أصبح كركدناً ينتمي إلى العصور الوسطى، وسمكة لا تستكين في أي مكان وعلى ظهرها أنابيب تشبه أنابيب عادم السيارات وكأنها جلبت من سيارة شحن أمريكية، وزرافة على ملامحها الفضول ولها عنق يدور بشكل دائري كامل لينظر في كل ناحية وكل مكان، وأخيراً حلزون يتشابه جسده مع جسد الدبور وهو متجول سعيد يذهب حيث يشاء ومتى يشاء، ولا يقلقه أي شئ.

كجهة حكومية، ما الجهات الحكومية الأخرى التي تنسقون معها؟

❖ الجهة التي تشرف علي مؤسسة الآرك هي المجلس الايرلندي للفنون، لكن الحكومة ممثلة بوزارة التربية والعلوم تسمح لنا بانتداب اثنين من مدرسي المرحلة الاعدادية وبشكل كلي ولمدة سنتين ليكونا مستشارين لنا عند تصميم برامجنا الفنية، فهما بحكم الوظيفة على علم

بالحصيلة المعلوماتية لطلبة المراحل المختلفة ويستطيعان تقديم المشورة حول ما هو جديد أو ما هو مكرر بالنسبة للطفل المتلقي، وما هو في مستواه الفكري وما هو أعلى منه مستوىً، والمدرستان تبينان لنا كيفية تبسيط وشرح المعلومات الجديدة له. فمرة كنا نقيم معرضاً للفنون التشكيلية وكان لا بد أن نستخدم في الكتيب الذي صاحب المعرض كلمة "تكليف" (Commission). وهي بالطبع كلمة ليست بمتناول الأطفال. فقامت المدرسة بشرحها بلغة الطفل، فقالت لهم: إذا طلبت منك أن تذهب للمنزل وتقوم بعمل لوحة جميلة تتحدث عن الموضوع الذي اخترته أنا، ثم قمت بإعطائك مبلغاً من المال نظير هذا العمل، يسمى هذا الفعل "تكليف".

سمعت إنكم من الجهات التي تبذل الكثير للنهوض بمسرح الطفل.

❖ لمؤسسة الآرك موسم مسرحي، ونقدم على الأقل عرضين مسرحيين كل سنة، ويكون أحدهما على الأقل عرضاً كبيراً، وعادة تكون العروض في الأشهر الأولى من السنة، كما أننا نشترك أيضاً في المهرجان المسرحي لمدينة دبلن وهو مهرجان يستمر لمدة ثلاثة أسابيع خلال شهر أكتوبر ونقدم من خلاله عروضاً مسرحية مبتكرة للطفل.

وقد بدأ مشروع الموسم المسرحي منذ خمس سنوات وما زال مستمراً بوتيرة عالية، ونستضيف خلال هذا المهرجان فرقاً من بلدان أجنبية مختلفة، وفي السابق استضفنا فرقاً من استراليا والولايات المتحدة وفرنسا وهولندا والدنمارك وألمانيا.

هل لك أن تتحدثي عن أحد أعمالكم المسرحية؟

❖ ومن المسرحيات التي كتبت بتكليف من مؤسسة الآرك مسرحية للأطفال من سن ٩ -١٣ سنة ومدتها ٨٠ دقيقة اسمها "مسرحية زوي". وتدور حبكة المسرحية حول الطفلة زوي التي تعيش مع والديها في غابة في زمن قديم، ولأن ليس لزوي إخوان كانت تلعب لوحدها عادة في الغابة المحيطة بالمنزل، من هنا أحبت زوي الغابة وكل المخلوقات التي تعيش بها حتى الذئاب، ويتمحور عنصر الصراع في المسرحية بين رغبة الأب قطع أشجار الغابة ليبدأ مشروع حقل زراعي ويبدأ بتدجين الطبيعة، بينما تؤمن زوي بعدم تغيير البيئة ومناصرة حيوانات الغابة.

كيف تتعاملون مع نصوص مسرحية كتبت بلغة غير اللغة الانجليزية ويمثلها فنانون أجانب؟

❖ يستخدم الممثلون الاجانب اللغة الانجليزية، بمعنى أنهم يحفظون النص باللغة الانجليزية، وأن كانوا لا يتقنون اللغة، لكنهم يتقنون ما يتعلق بالنص المترجم فقط. وبالطبع الطفل يستطيع أن يفهم ما يحدث على خشبة المسرح لأن لغة المسرح ليست فقط لغة الحوار المنطوق، بل هناك أيضاً لغة الايماءة والحركة والتعبير بحركات الوجه ونبرة الصوت، وقد كانت بعض المسرحيات التي قدمت مسرحيات إيمائية بحتة تعتمد على المحاكاة والتعبير بحركات جسدية. أما بعضها الآخر فكان مسرحاً للعرائس، وقد قدمت فرقة أجنبية مسرحية

اسمها "لمسة ضوء"، وكانت المسرحية ايمائية موضوعها حياة لويس بريل، الفرنسي الضرير الذي ابتكر طريقة في الكتابة خاصة بالمكفوفين، واستخدمت الفنانة العرائس والرمل والقلم الرصاص، لتروي الأطفال المشاهدين قصة حياة هذا الانسان العظيم، وكانت مجاميع المشاهدين لا تزيد عن عشرين طفلاً جلسوا علي كراسي صغيرة أمام ستار منصة العرض. أما الفنانة فقد جلست القرفصاء وراء الستار. فقد تكون طريقة عرض مسرحيات الآرك تقليدية وقد تتبع طريقة بها الكثير من الحميمية.

وهل تقدمون مشاريع وعروضا بالتعاون مع منظمات أخرى؟

❖ نحن مؤسسة ناشئة عمرها خمس سنوات فقط، وإجمالي عدد الموظفين لا يزيد عن إثني عشر موظفاً، ومن الضروري أن لا نتعدى امكانياتنا. لكننا نحاول أن نطور مع الآخرين مشاريع للطفل، فقد قمنا مؤخراً بالتعاون مع مستشفى شارع تمبل، وهو مستشفى تخصصي للأطفال المرضى، ومكان آخر اسمه "مساكن فاطمة" وهي منطقة بها تسهيلات سكنية لذوي الدخل المنخفض، وعندما كانوا يبنون هذا المستشفى طلب منا أن نقدم مقترحات حول التصميم والتسهيلات التي يحتاجها الأطفال المرضى.

هل لك أن تشرحي بعض البرامج الثقافية التي قدمتها مؤسستكم؟

❖ عام ١٩٨٨ قدمنا برنامجاً اسمه "شيء من الارض وشيء من السماء"، وهو برنامج نظمته الفنانة ماريتا كالفن كان هدفه تدريب الأطفال على الفنون المرئية، وتناول البرنامج موضوع النزعة الانسانية لخلق صور مستمدة من الأرض وأخرى من السماء، والسعادة التي تنبع من هذه النزعة. وضمن هذا البرنامج عرض قرص كمبيوتر (CD Rom) على الأطفال شرح كيف أن هذه النزعة موجودة في كل الثقافات وكل الدول، وعرضت لوحات رسمها بتكليف ثمانية فنانين متميزين في ايرلندا. وقامت الفنانة ماريتا كالفن بتنظيم ورش عمل لمجاميع من طلبة المدارس، وقاموا بعمل لوحات تعكس الجانب الجميل لألوان السماء والأرض. أما الخامات التي استخدمت فكانت خامات عضوية كالراتينج، وهي مادة صمغية تسيل من الأشجار عند قطعها، والطحالب وأوراق الشجر وبودرة الصخور الملونه والرمل والألوان. وقد نفذت هذه الأعمال على قطع من الزجاج، وقمنا بتزيين سقف الممرات في المبنى بها.

لقد رأيت ما نفذته الفنانة ماريتا كالفن والأطفال، إن لوحاتهم بديعة، شئ رائع أن تجمع الأعمال بين الجمال والوعي بالبيئة. هل يعكس هذا رؤية معينة للآرك؟

❖ نحن نحرص عند تصميم برامج الآرك أن نردم الهوة التقليدية بين الفنون والعلوم وأن نزاوج بينهما. فعلى سبيل المثال، علمنا في شهر يونيو عام ١٩٩٩ برنامجاً اسمه "أعلى، أعلى، ثم بعيداً"، وكان موضوعه الطيران. واستخدم ستة فنانين النحت كوسيط يشرح اهمية ودلالة الطيران.وتناولوا الطيران كقضية علمية بحتة وتناولوها كمصدر للمخيلة الشعرية، وكموضوع أدبي. فالطيران كان هوس العلماء مثلما كان هوس الشعراء، لأنه يعطينا الاحساس بالحرية

والتخلص مما يمثل عائقاً بغيضاً، من هنا كان الغرض من البرنامج هو تعليم الأطفال حقائق حول الطيران، وتعليمهم، عن طريق قصائد شعرية، كيف يمكن للانسان أن يمد ويوسع حدود الأفكار والتصورات ليتلمس حلولاً مبتكرة للمشاكل التي تعترضه. وتضمن المعرض منحوتات فنتازية لأشخاص وأشياء تطير، وحوى كذلك على شريط فيديو علمي حول الطيران . وكان الهدف من المنحوتات الفنتازية الطائرة التي نفذت، وبعضها نفذ من الاسفنج، أعطاء الطفل حرية تفسيرها ليس عن طريق التحليل المنطقي بل عن طريق مخيلته.

وضمن ما تم عرضه منحوته حول اسطورة ديدالوس وايكاروس لأنها توضح العلاقة بين الأب والأبن، وتمثل ولع الانسان بالطيور ودهشتة أمامها، فالطيور بحق صور لمعجزات الهمت المخيلة الانسانية. وفي ضوء المزاوجة بين العلوم والفنون قمنا كذلك بعمل برنامج اسمه "كل اثنين معاً، ومن خلال هذا البرنامج قام الأطفال، وتحت اشراف اثنين من النحاتين الذين يشتغلون بمادة الورق المعجن (Papier - mache)، بعمل مجموعة من الحيوانات والطيور اتبع الاسلوب الواقعي في عمل أحداها، أما الزوج الآخر فنفذ بأسلوب فانتازي، فكان هناك أسد وطير فلامنكو وحمار وحشي يشبه ما يراه الطفل في حديقة الحيوان، وكان هناك آخرون ظهروا بشكل فنتازي غريب وطريف.

خاتمة:

شهدت صناعة الكتاب في ايرلندا في الربع الاخير من القرن العشرين انتعاشاً كبيراً، ونجح صغار الناشرين في المنافسة الغير متكافئة ضد دور النشر البريطانية العملاقة، واستولوا على حوالي ٢٥٪ من السوق المحلي للكتاب.

ولا يرجع سر هذا النجاح فقط إلى التقدم الاقتصادي وإحتفاظ ايرلندا، على الرغم من صعوبات المنافسة الاقتصادية، على نهج مضطرد للازدهار، بل يرجع كذلك إلى حماس الناشرين الايرلنديين لتحقيق الحلم الوطني الذي إنطلق قبل ثلاثة أرباع القرن عندما تحررت ايرلندا من الهيمنة البريطانية، والذي كان أحد منطلقاتها الحفاظ على الهوية القومية. فبعد الاستقلال كان من أولى الخطوات التي إتخذتها ايرلندا هو الاصرار على أن تكون كتب المدرسة الابتدائية مكتوبة خصيصاً للأطفال الايرلنديين، لتعكس قيم مجتمعهم وتربطهم بالحياة المحلية التي تدور حولهم، ومن منطلق هذا الحماس لم يتردد الناشرون الايرلنديون في إعادة نشر الأعمال الإبداعية التي كتبها المؤلفون الايرلنديون والتي نشرت أصلاً خارج البلاد ولم يترددوا في الدخول بمغامرة نشر إصدارات موجهة للطفل، والنتيجة هو ما نشاهده اليوم من حيوية ثقافة الطفل في ايرلندا وتداول أسماء بعض مؤلفي كتب الأطفال وكأنها أسماء نجوم هوليود.

معلومات إحصائية

أعداد المعلمين في دول مجلس التعاون الخليجي*

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

أولاً:

أعداد المعلمين في دولة الكويت

البيان		التعليم الحكومي			التعليم الأهلي		
–	نوع التعليم	ذكور	إناث	جملة	ذكور	إناث	جملة
رياض الأطفال		–	٢٨٦٢	٢٨٦٢	١	٦٦٢	٦٦٣
الابتدائي	–	٢٥٣١	٥٥٠٠	٨٠٣١	٣٧١	٢٠٢١	٢٣٩٢
المتوسط	التعليم العام	٣٥٠٤	٤٩٠٠	٨٤٠٤	٨١٥	١١٢٥	١٩٤٠
الثانوي	–	٣٩٠٦	٤٧٥٧	٨٦٦٣	٨٤٢	٨١٨	١٦٦٠
–	التعليم الديني	٢٣٠	٩٠	٣٢٠	–	–	–
معاهد ما بعد الثانوية عدا إعداد المعلمين		–	–	٩٢١	–	–	–
محو الأمية وتعليم الكبار		٧٠٦	٦٨٤	١٣٩٠	١٨	٢٨	٤٦
الفئات الخاصة		٢٧٤	٣٠١	٥٧٥	٨	١٨	٢٦
–	المجموع	١١١٥١	١٩٠٩٤	٣١١٦٦	٢٠٥٥	٤٦٧٢	٦٧٢٧

* هذه الإحصائية صادرة من مكتب التربية العربي لدول الخليج

ثانياً: أعداد المعلمين في دولة البحرين

البيان		التعليم الحكومي			التعليم الأهلي		
	نوع التعليم	ذكور	إناث	جملة	ذكور	إناث	جملة
-	رياض الأطفال	-	-	-	١	٦٩٠	٦٩١
الابتدائي	-	٦٦٣	٢٢٣٩	٢٩٠٢	٢٨٠	١١٨٤	١٤٦٤
الإعدادي	التعليم العام	١٠٥٦	٩٨٩	٢٠٤٥	-	-	-
الثانوي	-	٤٤٥	٧٧٨	١٢٢٣	-	-	-
	التعليم الديني	٤٥	-	٤٥	-	-	-
التعليم الصناعي	التعليم الثانوي	٣٠٩	-	٣٠٩	-	-	-
التعليم التجاري	(الفني) المهني	-	٢٠٤	٢٠٤	-	-	-
ثانوي فني أخرى	-	٢٠٨	-	٢٠٨	-	-	-
-	معاهد ما بعد الثانوية عدا إعداد المعلمين	٢٢	٧١	٩٣	-	-	-
-	محو الأمية وتعليم الكبار	١١٧	٢٢٩	٣٤٦	-	-	-
-	الفئات الخاصة	٥	٤٥	٥٠	-	-	-
-	المجموع	٢٨٧٠	٤٥٥٥	٧٤٢٥	٢٨١	١٨٧٤	٢١٥٥

ثالثاً: أعداد المعلمين في المملكة العربية السعودية

البيان		التعليم الحكومي			التعليم الأهلي		
-	نوع التعليم	ذكور	إناث	جملة	ذكور	إناث	جملة
-	رياض الأطفال	-	٣٧٣٧	٣٧٣٧	-	٢٩٨٢	٢٩٨٢
الابتدائي	-	٧٨١٣٩	٧٣٧٩٤	١٥١٩٣٣	٨١١٣	٤٥٢٣	١٢٦٣٦
المتوسط	التعليم العام	٣٧١٣٤	٣١٠٩٧	٦٨٢٣١	٣٢١٥	١١٩٠	٤٤٠٥
الثانوي	-	١٨٧٥٠	١٩٤١٦	٣٨١٦٦	٢١٨١	١٠١٧	٣١٩٨
-	التعليم الديني	-	ضمن مراحل التعليم العام		-	ضمن مراحل التعليم العام	
التعليم الزراعي	-	١٢١	-	١٢١	-	-	-
التعليم الصناعي	التعليم الثانوي	١٢٤٣	-	١٢٤٣	-	-	-
التعليم التجاري	(الفني) المهني	٦٧٤	-	٦٧٤	-	-	-
ثانوي فني أخرى		٣٢٤	١٥٨	٤٨٢	-	-	-
مستوى ثانوي	أعداد		١٤٢٢	١٤٢٢	-	-	-
ما بعد الثانوي	المعلمين	١٧٩٤	٦٦٠	٢٤٥٤	-	-	-
معاهد ما بعد الثانوية عدا إعداد المعلمين		١١١٨	-	١١١٨	-	-	-
محو الأمية وتعليم الكبار		١٥٣٨	٥٩٨٣	٧٥٢١	-	-	-
-	الفئات الخاصة		٧٠٢	٧٠٢	-	-	-
أنواع أخرى من التعليم		١٤٧٤	٢١	-	-	-	-
-	المجموع	١٤٢٣٠٩	١٣٦٩٩٠	٢٧٩٢٩٩	١٣٥٠٩	٩٧٢١	٢٣٢٢١

رابعاً:

أعداد المعلمين في دولة قطر

البيان		التعليم الحكومي			التعليم الأهلي		
-	نوع التعليم	ذكور	إناث	جملة	ذكور	إناث	جملة
-	رياض الأطفال	-	-	-	-	٢٥٠	٢٥٠
الإبتدائي	-	٥٩٠	٢٥٦٢	٣١٥٢	٤٩٩	٨٥٩	١٣٥٨
الإعدادي	التعليم العام	٦١٦	٨١٨	١٤٣٤	٢٣٢	٢٤٤	٤٧٦
الثانوي	-	٦١٩	٩٦٤	١٥٨٣	١٧٩	١٣٦	٣١٥
-	التعليم الديني	٣٠	-	٣٠	-	-	-
التعليم الصناعي	التعليم الثانوي	٣٩	-	٣٩	-	-	-
التعليم التجاري	(الفني) المهني	٢١	-	٢١	-	-	-
محو الأمية وتعليم الكبار		١٢٤	١٠٧	٢٣١	-	-	-
-	الفئات الخاصة	٤٢	٤٤	٨٦	-	-	-
-	المجموع	٣٠٨١	٤٤٩٥	٦٥٧٦	٩١٠	١٤٨٩	٢٣٩٩

خامساً

أعداد المعلمين في دولة الامارات العربية المتحدة

البيان		التعليم الحكومي			التعليم الأهلي		
-	نوع التعليم	ذكور	إناث	جملة	ذكور	إناث	جملة
-	رياض الأطفال	-	١٢٣٣	١٢٣٣	٤	٢٠٢٠	٢٠٢٤
الابتدائي	-	٤٣٠٢	٦١١٠	١٠٤١٢	٦٤٤	٥٥٠٧	٦١٥١
الإعدادي	التعليم العام	٤٩٥٥	٦٠٦٠	١١٠١٥	١٦١٤	٢٥٦١	٤١٧٥
الثانوي	-	-	-	-	-	-	-
-	التعليم الديني	١٢٠	-	١٢٠	-	-	-
التعليم الزراعي	-	٣١	-	٣١	-	-	-
التعليم الصناعي	التعليم الثانوي	١٠٩	-	١٠٩	-	-	-
التعليم التجاري	(الفني) المهني	١٠٨	-	١٠٨	-	-	-
-	محو الأمية وتعليم الكبار	٩٢٥	١٤٠٥	٢٣٣٠	-	-	-
-	الفئات الخاصة	-	ضمن المرحلة الإبتدائية		-	-	-
-	المجموع	١٠٥٥٠	١٤٨٠٨	٢٥٣٥٨	٢٢٦٢	١٠٠٨٨	١٢٣٥٠

سادساً:

اعداد المعلمين في سلطنة عمان

البيان		التعليم الحكومي			التعليم الأهلي		
-	نوع التعليم	ذكور	إناث	جملة	ذكور	إناث	جملة
-	رياض الأطفال	-	-	-	-	٣٤٦	٣٤٦
الإبتدائي	-	٥٨٨٣	٥٣٠٦	١١١٨٩	١١١	٧٥٣	٨٦٤
الإعدادي	التعليم العام	٣٧٠٠	٣٣٨٢	٧٠٨٢	٩٦	٣٩	١٣٥
الثانوي	-	٢٤٠٧	٢٥٦٧	٤٩٧٤	٤٤	١٦	٦٠
التعليم الصناعي	التعليم الثانوي	٢٠	_	٢٠	-	-	-
التعليم التجاري	(الفني) المهني	١٩	-	١٩	-	-	-
محو الأمية وتعليم الكبار		-	من التعليم العام		-	-	-
-	الفئات الخاصة	١٩	٦٤	٨٣	-	-	-
-	المجموع	١٢٠٤٨	١١٣١٩	٢٣٣٦٧	٢٥١	١١٥٤	١٤٠٥

أنشطة الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

❖ مشروع إنشاء مركز إقليمي للقياس والتقويم التربوي في دول الخليج.

لقد كان أحد أهم توصيات مشروع المؤشرات التربوية وبناء القدرات الوطنية هو إنشاء مركز إقليمي للقياس والتقويم التربوي لدعم القدرات الوطنية والإقليمية ولضمان توفير آلية شمولية رفيعة المستوى لمتابعة ودفع المسيرة التربوية في منطقة الخليج العربي.

وبناء على ذلك فقد وجه الدكتور/ حسن الإبراهيم رئيس الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية الدعوة لعقد اجتماع يوم السبت الموافق ٢٠٠٠/٤/١ بمقر الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية لمناقشة وثيقة مشروع إنشاء مركز إقليمي للقياس والتقويم التربوي في دول الخليج لكل الجهات المشاركة المتمثلة في:

- الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية.
- مدير مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية - بيروت.
- الباحثين الذين أنجزوا الدراسة الميدانية للمشروع.

وقد بدأ الاجتماع بإعطاء خلفية عامة للمبررات التي دعت إلى هذا الاجتماع قدمها رئيس الجلسة د. حسن الإبراهيم.

وتم تقديم شرح للخطوات الإجرائية التي اتبعت في وضع الوثيقة من قبل ممثل مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية - بيروت.

- المبادىء الأساسية.
- أهداف المركز.
- الوضع القانوني المقترح.
- التنظيم الهيكلي للمركز.
- ميزانية المركز.

كما قام بشرح تفصيلي عن الملخص التنفيذي المقدم من مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية - بيروت.

- الحاجة إلى مثل هذا المركز حيث أظهرت جميع الدول حماساً واضحاً لمشروع إنشاء مركز إقليمي للقياس والتقويم. وتمنى جميع المسؤولين في جميع الدول أن يشهد هذا المركز النور في أقرب وقت ممكن نظراً للحاجة الماسة إلى مؤسسة خليجية مرجعية بشؤون القياس والتقويم، تشكل إثراء لعمل كل دولة على حدة وتؤدي خدمات تفوق إمكانات أجهزة الدولة الواحدة. وقد نوه الجميع بأهمية التقويم في رفع جودة التعليم وتحسين نوعية مخرجات النظام التعليمي.

■ **المهام المقترح إناطتها بالمركز:**

- تعبئة الخبرات والموارد لدعم البرامج الوطنية.
- تدريب الأطر المعنية بالتقويم التربوي في دول مجلس الخليج العربي.
- دعم المبادرات الوطنية في التقويم التربوي والبحوث المتعلقة به.
- تنفيذالبحوث العلمية في ميدان التقويم التربوي و/أو الإشراف عليها.
- تقديم الاستشارة الفنية لطالبيها كبيت خبرة إقليمي في مجال التقويم التربوي ومتفرعاته.
- تقويم الخطط والبرامج والمناهج والكتب بالإضافة إلى التقويم المدرسي أو التحصيلي.
- تطوير منهجيات وتقنيات التقويم التربوي.
- وضع مرجعيات إقليمية في ما يخص الكفايات المتوقعة من الطلبة في مختلف مراحل التعليم العام ومواده.
- بناء قاعدة معلومات وظيفية حول نظريات التقويم وأنظمته وقضاياه وممارساته.
- تفعيل التناضح بين الخبرات المتميزة في دول مجلس التعاون.
- التقليل تدريجياً من الاعتماد على الخبرات الأجنبية من دون االتفريط بالنوعية والإتقان.
- دفع العمل التربوي الخليجي إلى مواقع دولية.

❖ مشاركة الأستاذ محمد عباس هادي ممثلاً عن الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية في حضور المؤتمرات والندوات التالية:

أ- مؤتمر "دور الأسرة والروضة في رعاية الطفل الموهوب" تحت رعاية رئيسة التعليم الابتدائي بوزارة التربية والتعليم بدولة البحرين نظمت مديرة روضة الأجيال منى سليم ندوة بعنوان "دور الأسرة والروضة في رعاية الطفل الموهوب".

إن الهدف من إقامة هذه الندوة هو إلقاء الضوء على أهمية رعاية الطفل الموهوب وإبراز دور المؤسسات التعليمية وكذلك دور الأسرة والمجتمع في رعايته والوصول به إلى الهدف المنشود، وخاصة الأطفال المتخرجين من الروضة والذين صنفوا على أنهم موهوبون وعدم وجود قنوات لمتابعتهم، إما بسبب قلة وعي بعض الأسر أو لعدم تعاون بعض المدارس التي

التحق بها هؤلاء الأطفال. ومن هنا نظمت هذه الندوة وتمثلت بالأوراق التالية:

ورقة د: نزار العاني حول "أساليب الكشف عن الطفل الموهوب والخصائص والسمات العامة لدى الطفل الموهوب "ومن ثم ورقة الدكتورة مريم الجلاهمة حول "دور الأسرة في رعاية الطفل الموهوب" وق سردت خبراتها كأن وكيفية التعامل مع أطفالها ولخصت دور الأسرة في النقاط الآتية:-

١- توفير الجو الأسري المستقر وإبعاد الطفل عن أي توترات أسرية.

٢- توفير مختلف مجالات الإطلاع من كتب وقصص ولعب والتي من شأنها أن تزيد من معرفة الطفل وتنمي إدراكه.

٣- تعويد الطفل على القراءة، إن كثير من الدراسات أثبتت أن القراءة للطفل من قبل الوالدين ولمدة ١٥ دقيقة قبل النوم توسع من مداركه وتزيد من استقراره النفسي وتقوي علاقته بوالديه.

٤- إعطاء الطفل المجال لحرية التعبير وعدم كبت مشاعره وزيادة الثقة بالنفس.

٥- عدم استخدام أسلوب العقاب السلبي سواء بالكلام أو الفعل، كأن يوبخ ويلقب "أنت الطفل سيء لأنك لم تتم واجبك" وتكون العبارة الصحيحة (أنت ذكي وأنا متأكد أنك ستقوم بإتمام الواجب لأنك متميز".

٦- الجانب الترفيهي جانب لا يجب إغفاله، أي أن الطفل الموهوب على أنه طفل أولا ثم موهوب ثانياً وإن إهمال هذا الجانب قد يكون له مردودات عكسية عند سن المراهقة أو الشباب.

٧- عدم إغفال تطوير الجانب الاجتماعي عند الطفل، كثير من النابغين يكونون معزولين اجتماعيا.

٨- التواصل بين البيت والمدرسة له دور أساسي في رعاية الطفل وتطوير قدراته، ولا يمكن لجانب واحد أن يعمل دور الآخر، وهذا التواصل لا يجب أن يعتمد على اليوم المفتوح فقط، إن التواصل يجب أن يكون مستمر يستطلع فيه الأبوين على مستوى الطفل وأدائه في المدرسة وعلاقته بزملائه، كما يمكن بالتعاون مع المدرسة وضع خطة لتطوير موهبته وإثرائها.

ومن ثم قمنا بتمثيل جمعية الطفولة الكويتية بورقة عمل بعنوان "دور كل من الإدارة المدرسية والمعلم في كيفية التعامل مع المتفوق في الصفوف العادية" وتلخصت بأنه لا بد من وجود علاقة وثيقة بين الإدارة المدرسية (المتمثلة بمدير المدرسة) والهيئة التدريسية (المعلم) في إيجاد البيئة المدرسية الإبداعية، بما أن لمدير المدرسة العاتق الأكبر في خلق المناخ الإبداعي في المدرسة، عليه أن يتحلى بالصفات الآتية لكي يجعل إدارته متميزة:-

١- أن يقوم بتطوير نفسه من خلال الإطلاع على المجلات والأبحاث التربوية التي تتعلق بالإدارة التربوية وعلى كل جديد في طرائق التدريس الحديثة.

٢- يجب على مدير المدرسة معرفة نقاط القوة والضعف في إدارته للمدرسة والكشف عن أسبابها لكي يتسنى له العلاج المناسب.

٣- يجب على مدير المدرسة تشجيع المدرس حديث العهد وإعطاءه المجال والفرصة لتحقيق أهدافه.

٤- يجب على مدير المدرسة تكريم المدرس المجتهد وتحفيزه ليشجع الآخرين والاقتداء به.

٥- تقبل واحترام التنوع والاختلاف في الأفكار والاتجاهات.

إن لمدير المدرسة دوراً كبيراً في إعداد البرامج الخاصة في الصفوف العادية الرعاية للطلبة الفائقين في إدارته من خلال الاجتماعات مع الهيئة التدريسية والزيارات الفصلية ومدى اهتمامه في إعداد البرامج التي تساعد على تنمية الإبداع عند الطلاب الفائقين لأن الطالب المتفوق ثروة للمجتمع وعامل مهم من عوامل نهضة البلاد وتقدمه وذلك من خلال:

١- العناية والاهتمام بالطالب المتفوق.

٢- واتاحة الفرصة لهم للتعبير عن الإبداع والمشاركة الفعالة في مجالات الأنشطة المدرسية المختلفة وكذلك من خلال المسابقات والرحلات العلمية والأنشطة الإذاعية واستخراج الطاقات الكامنة وإشباع ميولهم وإعدادهم للمرحلة المقبلة من حياتهم.

بما أن المدير معنياً بالدرجة الأولى بإيجاد البيئة المدرسية الإبداعية كذلك المعلم له دور في اكتشاف المتفوقين والموهوبين والعناية بهم ، وعليه أن يتحلى بالصفات الآتية:-

١- أن يكون ملماً بالمادة العلمية والدافعيه والرغبة في العطاء والتدريس.

٢- أن يكون المعلم مدركا للفروق الفردية بين التلاميذ في صفه وكيفية التعامل مع كل واحد منهم على حدى.

٣- أن يتطلع على طرائق التدريس الحديثة وعلى إمكانية تطبيقها وتنويعها في صفه.

وكذلك المعلم له دور في اكتشاف المتفوقين والموهوبين والعناية بهم، والمعلم الناجح لا يضع نفسه في قالب واحد بل يتنوع من طرائق التدريس الحديثة في تدريسه مما يجعله مميزاً وبعيداً عن الروتين اليومي في تدريسه. لأن المناهج لا تتحدى قدرات الطفل المتفوق وعليه وضع أنشطة إثرائية تساعده على التكيف مع المنهج وهو يحتاج إلى ما هو أكثر من التحديات العقلية العادية ليشعر بالرضا اتجاه نفسه، وليستخدم قدراته الخاصة إلى أقصى المستويات وتقديم الأنشطة له تساعده على التكيف مع البيئة المدرسية ولا تشعره بالإحباط مما يترتب عليه إخفاء تفوقه.

ومن ثم ورقة د: على لورى بعنوان "دور المناقشة في تنمية التفكير لدى الطفل" وفي هذه الورقة تحدث عن استراتيجيات تابا لتنمية مهارات التفكير العليا والتي تتضمن استراتيجيات تنمية المفاهيم وتفسير المعلومات وتطبيق التعميمات وحل مواقف الصراع. وكذلك تطرق إلى نوعية الأسئلة التي تثار في خطوات كل استراتيجية والهادفة إلى الحصول على تبريرات وتوضيحات من المشاركين في النقاش.

وفي ختام الندوة تم التوصل للتوصيات العامة التالية:

١- أهمية الكشف المبكر على الطفل الموهوب في مرحلة رياض الأطفال.

٢- إعداد أدوات مناسبة للكشف على الموهوبين في مرحلة رياض الأطفال.

٣- ضرورة تكييف مقياس وكسلر لذكاء الأطفال ما دون الدراسة في البحرين.
٤- إعداد أخصائيين في مجال الكشف على الموهوبين.
٥- تدريب معلمات رياض الأطفال في كيفية التعامل مع الأطفال الموهوبين.
٦- تنظيم دورات تدريبية للمعلمين في أساليب الطرائق التدريسية الحديثة.
٧- تنقيح مناهج رياض الأطفال ومراعاتها لاحتياجات الموهوبين.
٨- بناء قنوات اتصال بين الروضة والمدرسة في رعاية الموهوبين.
٩- أهمية التوعية الإعلامية بخصوص ترقية مواهب الأطفال.
١٠- التأكيد على تكامل الأسرة والروضة في رعاية الطفل الموهوب.
١١- إتاحة الفرصة للأطفال أنفسهم في التوعية برعاية الموهوبين.
١٢- ضرورة تشكيل الجمعية البحرينية لرعاية الأطفال الموهوبين.

ب- ندوة تربوية بعنوان "ضعف إقبال التلاميذ على القراءة في المرحلة الابتدائية"

في إطار الأسبوع الثقافي قامت مدرسة المتنبي الابتدائية بدولة البحرين بتنظيم ندوة بعنوان "ضعف إقبال التلاميذ على القراءة في المرحلة الابتدائية" بهدف غرس روح حب القراءة في نفوس التلاميذ وبيان الدور الهام للكتاب في نشر الوعي والثقافة. وبدأت الندوة بمحاضر للأستاذ منصور سرحان مدير إدارة المكتبات العامة بدولة البحرين وقد تحدث بأن الدين الإسلامي بدأ بكلمة (اقرأ)، وضم القرآن الكريم العديد من الآيات التي تبين أهمية العلم والمعرفة ومنها "هل يستوي الذين يعلمون والذين لا يعلمون"، "وقل ربي زدني علما"، "وما أوتيتم من العلم إلا قليلاً" كما جاء ذكر الكتاب في ٢٦٠ آية، ما يعني اهتمام الدين الإسلامي بالعلم والمعرفة والقراءة والبحث. وتؤكد الأحاديث النبوية على طلب العلم والاستمرار في القراءة والبحث. فقد قال الرسول (ص): اطلبوا العلم من المهد إلى اللحد، وقال: اطلبوا العلم ولو في الصين، وقال: طلب العلم فريضة على كل مسلم ومسلمة.

لقد بني المسلمون الأوائل حضارات في أصقاع مختلفة من العالم قوامها العلم والمعرفة، وبفضل ما اقتنته المكتبات من كتب متنوعة في الحضارات العربية والإسلامية كالحضارة العباسية والفاطمية وحضارة العرب في الأندلس، زاد الإقبال على طلب العلم والقراءة مما أدى إلى هيمنة العرب على الوضع العالمي حينذاك. وإذا كان أمسنا مشوقاً فإن اليوم نعاني من تدني الإقبال على القراءة وقلة إصدار الكتاب في الوطن العربي، ويستطيع الباحث أن يدرك سبب العزوف عن القراءة في الوطن العربي إلى برامج التعليم الخاصة في المرحلة الإبتدائية.

ويمكن تحديد مشكلة ضعف القراءة أو عزوف الأطفال عن القراءة في المرحلة الابتدائية إلى عوامل تتميز في:

أولا: الأسرة

يكتسب الطفل قيمه الأولية من الأسرة، فالطفل الذي يولد وسط أسرة متعلمة تحب القراءة وتلازمها يتأثر بها وتزرع في نفسيته عادة حب الكتاب والالتصاق به.

وبالتالي حب القراءة. وعلى العكس من ذلك الطفل الذي يولد وسط أسرة متعلمة لا تقرأ أو وسط أسرة أمية فقد يكتسب بعض العادات التي تمارسها الأسرة من حب مشاهدة التلفاز مثلا.

فقد ابتلى الوطن العربي بتواجد الأمية وكثرتها التي تصل إلى ٦٨ مليون أمي حسب مؤشرات المؤتمر الإقليمي العربي الذي عقد بالقاهرة في يناير سنة ٢٠٠٠م. وتبين الإحصاءات أن الأمية في بعض الدول العربية تفوق نصف عدد السكان، حيث تبلغ نسبة الأمية في اليمن ٥٦٪، والمغرب ٥٥٪، وموريتانيا ٥٤٪، والسودان وجيبوتي ٤٣٪، والجزائر ٣٧٪، ومصر ٣٤٪، وتونس وعمان ٣٢٪، وتقل هذه النسبة في البحرين لتصل إلى ١٤,٨٪، ولبنان ٧٪، وهذا يعني أن الأسرة في البحرين لا تعاني من الأمية بقدر معاناتها من عدم الاهتمام بالقراءة.

ثانياً: المدرسة

تتدخل عدة عوامل تعيق عملية زرع عادة القراءة لدى الأطفال في المدرسة أهمها عدم مرونة المناهج الدراسية، بل عدم قدرتها على إعطاء الأطفال القدر المطلوب من المعلومات الأساسية التي تساعدهم بشق طريقهم إلى القراءة والتعليم الذاتي. ومن بين الصعوبات أيضا المدرس ذاته، حيث أن هناك البعض الذي لا يقرأ فكيف به يطالب الأطفال ويزرع عادة القراءة لديهم، إن فاقد الشئ لا يعطيه، كما أنه لم تجر مسوحات تتعلق بقدرات المدرسين على كيفية التعامل مع الأطفال، هذا بالإضافة إلى رضاهم الوظيفي.

ثالثاً: الكتاب المدرسي والكتاب التثقيفي.

تعاني الكتب المدرسية المقررة على الطلبة من تضمينها بعض المعلومات التي لا تفيد حصيلة الطالب المعرفية أو التعليمية، كما أن إخراجها لا يجذب الطالب مما يعني ابتعاده عن الكتاب، ويحتاج هذا الأمر إلى مجموعة من الباحثين المتخصصين في أدب الأطفال والمناهج الخاصة بهم لإصدار الكتاب المدرسي المناسب. أما من حيث الكتب العامة أو التثقيفية التي تصدر في الوطن العربي للأطفال فهي قليلة جداً، وتتصدر الدول المتقدمة قائمة إنتاج كتب الأطفال إذ يصل نسبتها ٩٦٪ من الإنتاج العالمي لكتب الأطفال، بينما تشارك جميع الدول النامية في ٤٪. ويعاني الوطن العربي من قلة إصدار كتب الأطفال إضافة إلى عدم تحديد مستويات الكتب الصادرة للأطفال حسب أعمارهم، وهناك الكثير من الكتب التي لا يستفيد منها الطفل العربي نظراً لعدم قدرة الكاتب على فهم الأسس الهامة الخاصة بالكتاب للأطفال، أما من حيث عدد الإصدارات فهي متدنية تماما وتكاد تمثل لا شئ بالنسبة للإنتاج العالمي من الكتب. وبالنسبة إلى البحرين فإن الوضع يأخذ منعطفات مشرقة وبخاصة في العقدين الآخرين من القرن العشرين. فقد بلغ عدد كتب الأطفال الصادرة في البحرين ١٣٠ كتاباً منها كتاب واحد في عام ١٩٧٧م، و٣١ كتاباً في عقد الثمانينات، ٩٨ كتاباً في عقد التسعينيات، وقد غطت تلك الكتب العديد من المواضيع منها القصص التربوية والعلمية والتاريخية.

وبعد ذلك قام تلميذان بمعاونة الأستاذ محمد عباس هادي عضو جمعية الطفولة الكويتية

بأداء مقطع درامي يوضح السلبيات القرائية التي يتسبب في وجودها بعض المعلمين، ثم تحدث إن للأسرة دور كبير في غرس حب القراءة في نفوس أبنائها وعلى كل أب وأم أن يفهما مراحل نمو الطفل وطبيعة هذا النمو في كل منها وخصائصها وما تتميز به عن مراحل النمو الأخرى لما لها من دور هام في تعلم القراءة.

أن ننمي حب القراءة والمطالعة والاستمتاع بالقراءة في المراحل الأولى من حياة الطفل مثال (على الأم والأب أن يتعودا على قراءة قصة لأطفالهما قبل النوم).

أما بالنسبة للمدرسة:

والمتمثلة في المعلم فله دور كبير في تشجيع التلاميذ على القراءة من خلال الحصص المخصصة للمكتبة والإلتزام بمواعيدها، وإعطاء الحرية في القراءة واختيار التلميذ للكتب حسب ميوله وهواياته وعدم إرغام التلميذ بنوع معين من المواضيع التي لا تتماشى مع ميوله ورغباته، وعلى المدرسين ربط مادة المكتبة بالمادة العلمية والرجوع إلى المكتبة والبحث عن موضوعات تتعلق بمادة الدراسة ووضح الأستاذ محمد هادي أن تدريس التلاميذ أساليب طرائق التدريس الحديثة تجعلهم يملون القراءة وحب الاستطلاع، وهذا من خلال دروس الاستقصاء الموجه في تدريس العلوم حيث قدمت نماذج حية تجسد مدى حب التلاميذ في البحث والتنقيب عن معلومات تعلمها في الحصة، ومن ثم قدم الأستاذ محمد هادي تلميذان بعرض تجربة كل منهما في تأليف القصص التعليمية المرتبطة بمنهج العلوم، وعلى المعلم الإهتمام بالطالب المتفوق لأنهم هم ثروة المجتمع وهذه بعض الاقتراحات للمعلم وكيفية التعامل مع الطالب المتفوق أثناء حصة المكتبة، بأن يطلب منه بعد قراءة أي كتاب أن يقوم بالإجابة على الأسئلة التالية:

١- ماذا استفدت من الكتاب؟

٢- ما الكلمات الجديدة التي تعلمت منها؟

٣- ضع لي هذه الكلمات الجديدة في جمل من تعبيرك؟

٤- ضع عنوانا آخر لهذا الكتاب.

٥- إذا كنت مؤلف هذا الكتاب ما هي الإضافات التي سوف تضيفها أو تعدلها على ما قرأت.

أما بالنسبة لدور المجتمع من خلال إقامة المعارض السنوية للكتاب والندوات الثقافية والأمسيات الشعرية، ومن خلال دراستي في مجال التربية الخاصة (التفوق العقلي والموهبة) على كل من إدارة المدرسة ومدرسيها أن تولي أهمية خاصة بالأطفال المتفوقين والموهوبين والمبدعين وتعمل على تشجيعهم وتنمية مواهبهم وصقل هواياتهم وتقديم العون اللازم لهم من أجل إبراز الإبداعات، وتحتل القراءة مكانة عظيمة في العملية التربوية وهي القاعدة التي تقوم عليها آي عملية تعليمية، وهي إحدى العوامل التي تساهم في نجاح العملية التعليمية، ومن

المُسلم به أنه إذا أريد للمتعلم أن يكون مواطنا يدرك المواطنة فلابد أن يكون قارئاً جيداً فالقراءة تساعد الفرد في إعداده العلمي وتكوينه الثقافي، وهي كذلك تمكنه من عملية التوافق الشخصي والاجتماعي.

جـ- تقرير حول مؤتمر " ملتقى الشباب العربي بعنوان مجلة قلب الأمور" بالأردن

مجلة قلب الأمور هي: عبارة عن فكرة إيجاد مساحة حرة للتعبير عن الخبرات الشخصية للأفراد على اختلاف تخصصاتهم وعلى اختلاف مواقعهم، إن توفير هذه المساحة جاء كفكرة متميزة من حيث الأسلوب الذي يتطلب فقط التعبير عن الخبرات الشخصية للأفراد، ومن حيث البدء الذي اعتمد على مشاركة مجموعة أشخاص من دول عربية مختلفة ألا وهي: فلسطين، لبنان، الكويت، السعودية، مصر، وكان الاجتماع الأول وهو الذي تم عقده في الفترة القائمة ما بين ٢٨-٣٠-٢٠٠٠، حيث انقسم العمل على مدار يومين على النحو التالي:

أولاً: عرض المشاركين تجاربهم الشخصية التي اتسمت بالتميز والاختلاف والتنوع ولكنها كانت جميعها تصب في نهر واحد والذي كان بناء "مجلة قلب الأمور".

ثانياً: اليوم الثاني والذي تم فيه بحث آلية عمل المجلة حيث وضعت اقتراحات مختلفة ومتنوعة حول آلية عمل "مجلة قلب الأمور" من حيث مكان إصدارها وهيئة التحرير والهيئة التنفيذية، وفي النهاية وبعد نقاش فعال تم الاتفاق على آلية عمل المجلة والتي اعتمدت ما يلي:

١- **المبادئ والأسس العامة:** والتي كان أهمها أن المادة يجب أن تكون عبارة عن حياة الإنسان هو موضوع تفسيره، أي أن الخبرة المكتوبة يجب أن تكون خبرة الشخص نفسه وليست خبرة غيره، حقوق الطباعة غير محفوظة مع مراعاة أن حقوق الملكية الفكرية للشخص محفوظة.

٢- **هيئة التحرير:** تم الاتفاق على أن تكون هناك هيئة تحرير مكونة من كل المشاركين والذي يتم إرسال المشاركات لهم عن طريق هيئة تحرير أولية بحيث تقوم بحذف المواد التي لا يمكن نشرها، وإرسال هذه المشاركات بواسطة E-Mail أو Fax أو صندوق البريد.

أما الهيئة التنفيذية: والتي تقوم بعملية الإخراج النهائي للمواد فإنه يتم إما بالاستعانة بالخبرات الموجودة من الأشخاص وأما بتشكيل مجموعة من البيئة المحلية.

أما موقع هيئتي التحرير الأولى والهيئة التنفيذية فإنه يكون في بلد معين لكل مجموعة من الأعداد أما من ناحية التمويل، فكما اتفق من قبل الجميع فإنه لن يكون عائقاً أي أنه حتى لو تم طباعتها على ورق عادي وتم نشرها.

التوزيع ويتم بجميع الوسائل المختلفة المقرأة منها والمسموعة وعبر شبكة المعلومات Internet، ومن خلال البيئات المحيطة بالأشخاص ومن خلال توزيعهم للمجلة عليهم.

أحدث إصدارات الكتب المتعلقة بالطفل

❖ **مساعدة الأطفال على مواجهة التلعثم**

جين نيكسون

دار النشر: الدار العربية للعلوم

تاريخ النشر: ٠٠/١/١

يتعرض الكثير من الناس لنوع من التلعثم أو الفأفأة على الأقل مرة واحدة في حياتهم، التلعثم مشكلة قد تثير قلق الوالدين حيث ليس من السهل معايشة هذا الأمر على صعيد يومي. يتناول الكتاب التلعثم، تعريفه، أسبابه والطرق المتبعة لمساعدة الطفل على التغلب عليه، حيث يهتم الكتاب بالجانب النفسي ويطرح أمثلة واقعية لمساعدة القارئ على فهم وتطبيق الحلول الصحيحة المقترحة.

❖ **نشاطات مبتكرة لمرحلة ما قبل المدرسة**

دار النشر: الدار العربية للعلوم

تاريخ النشر: ٠٠/١/٣

على الرغم من صعوبة تأقلم بعض الأهل مع حاجات الطفل، إلا أنهم سرعان ما يعتادون على تبديل ثياب الطفل وإطعامه والغناء له لينام. ومع بلوغه مرحلة المشي، يكون الأهل قد اعتادوا الاهتمام به وبنظافته، وإعداد الطعام له، وإحضار اللعب له بالإضافة إلى العناية بغسل الثياب المستمر. ومع انتقاله من مرحلة المشي ليبلغ سن الثالثة، تتغير حاجاته كلياً. فقلة من الأهل يشعرون باستعدادهم لتلبية المتطلبات اليومية للطفل في هذه السن المحرجة. إن مؤلفة هذا الكتاب أم لا تعمل لكنها تتوجه بهذا الكتاب إلى كل الأمهات والآباء والجدات أو الخالات أو الأعمام، وإلى المربيات وأساتذة الحضانة. إذ

يحمل هذا الكتاب في طياته كل ما تريدين معرفته حول كيفية التعامل مع الطفل وتعليمه في مرحلة ما قبل المدرسة. إذ يتضمن العديد من الأفكار التي تسلي الطفل حتى بعد السن المحددة فيه. والمميز في الكتاب أنه يراعي تفاوت قدرات الأطفال في هذه السن بشكل واسع، ما بين الثالثة والسادسة من العمر. لذلك عليك الاعتماد على رأيك الشخصي في اختيار النشاطات التي تلائم مقدرات واهتمامات طفلك.

❖ **سيكولوجية النمو عند الطفل والمراهق**

توما جورج خوري

دار النشر: مجد للدراسات والنشر

تاريخ النشر: ١/١/٠٠

في هذا العصر المليء بالتغيرات، يقف علم نفس النمو وجهاً لوجه أمام تحدي التغيير الثقافي الاجتماعي، الذي يحدث في كل مجتمع. من هنا كان من الطبيعي أن يجد المعلم والمتعلم نفسهما أمام معطيات جديدة لا بد من مواجهتها والتكيف معها، خاصة في المجالين التربوي والنفسي. وبما أن التربية هي هضم المعلومات، والتجارب الضرورية للطفل والمراهق، فهي مدعوة اليوم -أكثر من أي وقت مضى- إلى المساهمة في تغذية الطفل وتنشئته على قيم هادفة ضمن إطار تربوي دميل، ثم صقلها وتطويرها كلما دعت الحاجة وعند الضرورة. وبما أن علم النفس هو علم دراسة السلوك الإنساني، والحقائق النفسية، كما هي، كان لا بد من دخوله إلى عالم التربية عند الطفل والمراهق من بابه الواسع، خاصة في مجال التعليم الذي لا يمكن فهمه بشكل صحيح، إلا بعد دراسة أسسه النفسية المتمثلة في عملية النمو والنماء عند الكائن الحي منذ ما قبل الولادة وحتى اكتمال النضج، وذلك في جميع المجالات: الجسمية والنفسية والعقلية والروحية ونحوها، حتى يتمكن المربي من فهم الطفل، والتكيف مع حاجاته، ورغباته، وميوله، واتجاهاته وقدراته واستعداداته. لذلك كان لا بد من دمج التربية مع علم النفس للتمكن من ترجمة الأهداف التربوية العامة والخاصة إلى أسلوب المقومات السلوكية للمساهمة في تربية الناشئة تربية سليمة... لهذا الهدف جاء هذا الكتاب الذي يتطرق إلى دارسة النمو ضمن المجال النفسي -التعليمي، مروراً بالذكاء وأهميته في عملية النمو ليس فقط للأطفال العاديين بل للموهوبين والمتخلفين أيضا.

- Cathy Weisman Topal and Lella Gandini
Davis Publications; (ISBN: 0871923882)

Book Description

All in color! Encourage your lids to express their creativity as they discover, collect, sort, arrange, experiment, and think with found and recyclable "stuff". The real-life experiences of teacher and children will inspire ideas you can try at home: choose objects and turn them into a display, transform materials into a face, build and glue wood scraps to make constructions..... Appropriate for children four years of age and older.

من إصدارات الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

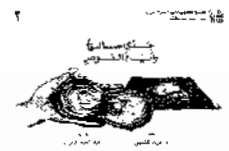
سلسلة الكتاب الشهري للطفل

يهدف هذا المشروع لنشر مكتبة متكاملة للاطفال والناشئة العرب. ولقد نشر عشرون كتاباً في المرحلة الاولى للمشروع. وقامت بمراجعة وتحرير النصوص منسقة المشروع الدكتورة تغريد القدسي.

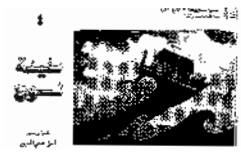
وصدر عن هذه السلسلة القصص التالية:

١- مذكرات فطومة الكويتية الصغيرة
قصة ورسوم: ثريا البقصمي. فطومة فتاة في التاسعة من العمر تروي مشاهداتها ومشاعرها أثناء الاحتلال. للاعمار ٨ سنوات فما فوق (الثمن ١ د.ك. أو مايعادله).

٢- جدي صالح وأيام الغوص
قصة: د. فريال الشلبي ورسوم: عبد العزيز آرتي، الجد يروي لحفيديه تجربة أيام الغوص وينقل لهما صورة الماضي القريب الذي يجهله أطفالنا. للاعمار ٦-٩ سنوات (الثمن ٢ د.ك. أو مايعادله، تجليد فاخر - ٧٥٠ فلسا أو مايعادله تجليد عادي).



٣- عفاريت من صنع البشر
كتابة: عبد الحميد غازي ورسوم: غادة الكندري، رغم أن الاصدقاء الثلاثة تحدوا بعضهم بعضا بشأن وجود عفاريت في مقبرة القرية إلا أن خالد يقع ضحية شكه. قصة مضحكة ومسلية. للاعمار ٨ سنوات فما فوق. (الثمن ٢ د.ك. أو مايعادله تجليد فاخر - ٧٥٠ فلسا أو مايعادله تجليد عادي).



٤- سفينة نوح
كتابة ورسوم: أمل علم الدين، قصة النبي نوح بأسلوب مبسط وكلمات منغمة مصحوبة برسومات جذابة ومعبرة. للأعمار ٦-٩ سنوات. (الثمن ٢,٥٠٠ د.ك أو مايعادله تجليد فاخر- ١ د.ك. أو مايعادله تجليد عادي).

٥- الراحة الغريبة
كتابة: د. تغريد القدسي ورسوم: سوسن فراح، في العلاقة مع الاحفاد "راحة غريبة" تشعرنا بها الطفلة من خلال علاقتها بجدتها عبر السنين. للاعمار ٧ سنوات فما فوق (الثمن ٢,٥٠٠ د.ك. أو مايعادله تجليد فاخر - ١ د.ك. أو مايعادله تجليد عادي).

٦- حديث الزهور
كتابة: صبري حنا عبد المسيح ورسوم: نجوى ضو معلوف، حديث الزهور الخيالي بين بدر والزهور يعلم الكثير عن الطبيعة وتقديرها. للاعمار ٦-١٠ سنوات (الثمن ٢,٢٥٠ د.ك. أو مايعادله تجليد فاخر - ٧٥٠ فلسا أو مايعادله تجليد عادي).

٧- حبات الذهب

كتابة: هالة محمد هاني السواح
ورسوم: تانيا الهنيدي
تقدير عبدالله لمعنى الارض والعلاقة بها وبحثه عن الذهب الذي تخرجه. للاعمار ٦-١٠ سنوات. (الثمن ٢,٥٠٠ د.ك. أو مايعادله تجليد فاخر - ١ د.ك. أو مايعادله تجليد عادي).

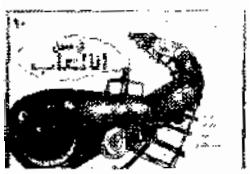
٨- القرد بهلوان والفأرتان

كتابة: سلام كوسا
رسوم: علي محمود روماني
هند وعلا تتعلمان درساً في المشاركة بكلماتها المتناغمة ورسومها الهزلية. للأعمار ٥-٨ سنوات. (الثمن ٢,٢٥٠ د.ك. أو مايعادله تجليد فاخر - ١ د.ك. أو مايعادله تجليد عادي).

٩- يالروعة الالوان

كتابة ورسوم: آمل علم الدين
كتاب ممتع بألوانه كما بكلماته... عن الالوان. للأعمار ٥-٨ سنوات. (الثمن ٢,٥٠٠ د.ك. أو مايعادله تجليد فاخر - ١ د.ك. أو مايعادله تجليد عادي).

١٠- في محل الالعاب



كتابة: نزار نجار
رسوم: غادة الكندري
هي قصة في تقدير مقدرات كل وأي واحد. للاعمار ٦-٩ سنوات. (الثمن ٢,٥٠٠ د.ك. أو مايعادله تجليد فاخر - ١ د.ك. أو مايعادله تجليد عادي).

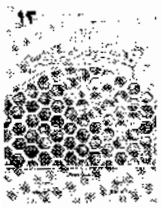
١١- حبة الفلفل

كتابة: زليخة أبو ريشه.
ورسوم: إلهام عبد العزيز
كل طفل يحب أن يقرأ عن شقاوة الاطفال التي لا تعرف الحدود. للأعمار ٦-٩ سنوات. (الثمن ٢ د.ك. أو مايعادله تجليد فاخر - ٧٥٠ فلس أو مايعادله تجليد عادي).

١٢- مصادر الغد .. مخلفات اليوم

كتابة: منير بشرى مينا ورسوم: علي محمود روماني
غني بمعلوماته العلمية وبصوره الجميلة. للاعمار ١٠ سنوات فما فوق (الثمن ٢,٢٥٠ د.ك. أو مايعادله تجليد فاخر - ١ د.ك. أو مايعادله تجليد عادي).

١٣- قصر المرمر



كتابة: دلال حاتم ورسوم: عادل الشريف
قصة علمية فيها الكثير عن حياة النحل للاعمار ١٠ سنوات فما فوق. (الثمن ٢ د.ك. أو مايعادله تجليد فاخر - ١ د.ك. أو مايعادله تجليد عادي).

١٤- خضرة

كتابة: حسين أحمد أمين ورسوم: فيفي محمد لطفي
قصة في الارادة التي تصنع الانسان. للأعمار ١٠ سنوات فما فوق. (الثمن ٢ د.ك. أو مايعادله تجليد فاخر - ١ د.ك. أو مايعادله تجليد عادي).

١٥- رحلة ممتعة

كتابة: دياب عيد ورسوم: حفيظة حجوز
غسان يجد ويتعلم في رحلته ما لم يكن يتوقعه.
للاعمار ١٠ سنوات فما فوق. (الثمن ٢ د.ك. أو مايعادله تجليد فاخر - ١ د.ك. أو مايعادله تجليد عادي)

١٦- الغراب غاق

كتابة: لينا كيلاني
رسوم: جانيت الريشاني
قصص عديدة لها مغاز مختلفة
للاعمار ١٠ سنوات فما فوق. (الثمن ٢,٥٠٠ د.ك. أو مايعادله تجليد فاخر - ١ د.ك. أو مايعادله تجليد عادي).

١٧- رفيق اللعب

كتابة: سلام كوسا
رسوم: سوسن فرّاح
القط بلوط وبحثه عن رفيق له.
للاعمار ٦-٩ سنوات. (الثمن ٢ د.ك. أو مايعادله تجليد فاخر - ٧٥٠ فلس أو مايعادله تجليد عادي)

١٨- جدتي دلال والالعاب

كتابة: د. فريال الشلبي
رسوم: غادة الكندري
يصور لعب الاطفال القديمة.
للاعمار ٦-٩ سنوات. (الثمن ٢ د.ك. أو مايعادله تجليد فاخر - ١ د.ك. أو مايعادله تجليد عادي).

١٩- تمثيلية.. تمثيلية

كتابة: نزار نجار
رسوم: نجوى ضو معلوف
تصف لعب الاطفال وعفويته. للاعمار ٦-٩ سنوات.
(الثمن ٢ د.ك. أو مايعادله تجليد فاخر - ٧٥٠ فلس أو مايعادله تجليد عادي).

٢٠- الحية هندومة

كتابة: آمل علم الدين
رسوم: تولين حمود حسونه
قصة الغدر التقليدية بكلمات منغمة وموسيقية. للاعمار ٦-٩ سنوات. (الثمن ٢,٢٥٠ د.ك. أو مايعادله تجليد فاخر - ١ د.ك. أو مايعادله تجليد عادي).

ببليوجرافيا الجمعية

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

- التأهيل النفسي والاجتماعي للطفل والمراهق/ محمد زيعور.- بيروت: مؤسسة عز الدين للطباعة والنشر، ١٩٩٣.

- التقرير الاقتصادي العربي الموحد/ الأمانة العامة لجامعة الدول العربية.- أبو ظبي: شركة أبو ظبي للطباعة والنشر، ١٩٩٩.

- تقرير التنمية البشرية برنامج الأمم المتحدة.- أبو ظبي: شركة أبو ظبي للطباعة والنشر، ١٩٩٩.

- تقرير التنمية البشرية برنامج الأمم المتحدة الإنمائي.- البحرين: unpd، ١٩٩٩.

- التنشئة الاجتماعية للطفل/ محمد عباس نور الدين.- الرباط: منشورات رمسيس، ١٩٩٨.

- ثقافة الطفل: مقدمة تحليلية لأخطار المؤثرات الثقافية الموجهة للطفل/ حسام محمود مهدي.- الكويت: الصندوق الوقفي للثقافة والفكر، ١٩٩٧.

- حقوق الطفلة المرأة في الكويت/ مركز الطفولة والأمومة.- الكويت: وزارة التربية، ١٩٩٨.

- الدليل البيبلوغرافي لكتاب الطفل العربي (المجموعة الثالثة/ فيصل عبد الله الحجي.- الشارقة: منشورات دائرة الثقافة والإعلام، ١٩٩٩.

- دليل نظم التعليم في المؤسسات التعليمية المختلفة بدولة البحرين/ إعداد مريم السليطي، نوال عبد الغني.- البحرين: وزارة التربية، ١٩٩٨.

- الدولة والتعليم في لبنان (الكتاب السنوي الأول)/ الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية.- لبنان: الهيئة، ١٩٩٧.

- رؤية للتعليم ٢٠٢٠/ إعداد وزارة التربية والتعليم والشباب.- دولة الإمارات: وزارة التربية، ١٩٩٩.

- سلسة دراسات وبحوث عن الطفل المصري: ملف خاص بمناسبة الاحتفال بمرور مائة عام على مولد جان بياجيه/ مركز دراسات الطفولة.- القاهرة: المركز، ١٩٩٧.

- الصحة النفسية للطفل والمراهق/ محمد زيعور.- بيروت: مؤسسة عز الدين للطباعة والنشر، د.ت.

- الطفل المغربي: وأساليب التنشئة الاجتماعية بين الحداثة والتقليد/ محمد مصطفى القباج.- الرباط: منشورات رمسيس، ١٩٩٧.

- العوامل النفسية المرتبطة بضعف التحصيل للمتفوقين عقليا والتفوق الأكاديمي لمنخفضي الذكاء/ شهاب أحمد اشكناني.- البحرين: جامعة الخليج العربي، ١٩٩٩.

- فاعلية برنامج النشاطات الموجهة في تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلبة المتفوقين عقلياً وغير المتفوقين بمرحلة الإعدادية بدولة البحرين (رسالة ماجستير)/ عبد الناصر عبد الرحيم فخرو.- البحرين: جامعة الخليج العربي، ١٩٩٨.

- قضايا حقوق الإنسان/ المنظمة العربية لحقوق الإنسان.- مصر: دار المستقبل العربي، ١٩٩٩.

- اللغة عند الطفل: تطورها، العوامل المرتبطة بها ومشكلاتها/ ليلى أحمد كرم الدين.- القاهرة: مكتبة أولاد عثمان، ١٩٩٣.

- المؤتمر التربوي ٢٨: المستقبل وقضايا الشباب/ جمعية المعلمين الكويتية.- الكويت: الجمعية، ١٩٩٩.

- المؤتمر العربي الإقليمي حول التعليم للجميع تقييم العام ٢٠٠٠ - القاهرة ٢٤-٢٠٠٠/١/٢٧.- بيروت: اللجنة الاستشارية الإقليمية حول التعليم للجميع. اليونسكو، ٢٠٠٠.

- مدارس تعليم التفكير/ ترجمة محمد الأنصاري.- الكويت: دار الشروق، ٢٠٠٠.

- المرأة... الأسئلة الغائبة/ عزيزة حمد البسام.- البحرين: جمعية نهضة الفتاة البحرين، ١٩٩٨.

- مستقبل الثقافة العربية في القرن الحادي والعشرين/ المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.- تونس: المنظمة، ١٩٩٨.

- مشكلات الأطفال والمراهقين: أبناء الشهداء والأسرى والمفقودين الكويتيين وحاجاتهم الإرشادية/ مكتب الإنماء الاجتماعي.- الكويت: الديوان الأميري، ١٩٩٨.

- مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية/ رجاء محمود أبو علام.- القاهرة: دار النشر للجامعات، ١٩٩٨.

- ندوة الطفولة ومشكلاتها في المجتمع البحريني/ جمعية رعاية الطفل والأمومة.- البحرين: الجمعية ١٩٩٩.

- الندوة العلمية نحو أساليب وقائية للحد من سوء معاملة الأطفال/ إعداد إدارة رعاية الأسرة والطفولة.- الإمارات: وزارة العمل والشئون الاجتماعية، ١٩٩٧.

- ندوة تفسوير المناخ العلمي لتنمية القدرات الفردية/ وزارة التربية.- الكويت: وزارة التربية، ١٩٩٧. النظام التربوي/ اللجنة التربوية.- الكويت.- الديوان الأميري، ١٩٩٩.

ENGLISH BOOKS

- Advances in Measurement in Educational Research and Assessment / edited by Geofferey N. Masters, John P. Keeves .-New York: Routlege ' 1999.

- Autism: Preparing for adulthood/ Patricia Howlin.- New York: Routlege '1998.

- Autism and Personality: Findings from the Tavistock Autism and Workshop/ edited by Anne Alvarez, Susan Reid .- New York: Routlege '1999.

- A guide to Early Years Practice/ Sandra Smidt .- New York: Routlege '1998.

- An introduction to Classroom Observation/ E.C. Wragg.- New York: Routlege '1999.

- Issues in Educational Research/ edited by John P.Keeves, Gabriele Lakomski.- New York: Routlege '1999.

- Key Issues for Primary Schools/ Michael Farrell.- New York: Routlege '1999.

- The Making of the Inclusive School/ Gary Thomas, David Walker, Julie Webb .- New York: Routlege '1998.

- Children's Reading Choices/ Christine Hall, Martin Coles.- New York: Routlege '1999.

- A Curriculum for the Pre-school Child: Learn to Learn/ Audrey Curtis.- New York: Routlege '1998.

- The Early Years: A Reader/ Sandra Smidt .- New York: Routlege '1998.

- The Emotional Needs of Young Children and their Families/ edited by Judith Trowell, Marion Bower .- New York: Routlege '1995.

- From Birth to Five year: Children's Development Progress/ Mary D. Sheridan .- New York: Routlege '1997.

- Talking books: children's authors talk about the craft, creativity and process of writing/ James carter.- New York: Routlege '1999.

- Teaching and Learning in the Early Years/ edited by David Whitebread .- New York: Routlege '1998.

- The Teaching of Modern Foreign Languages in the Primary School/ edited by Patricia Driscoll, David Frost .- New York: Routlege '1999.

- Teaching Practice: A Guide for Early Childhood Students / Rosemary Perry .- New York: Routlege '1997.

- Time to listen to Children: Personal and Professional Communication/ edited by Pat Milner, Birgit Carolin .- New York: Routlege '1999.

- Managing Discipline in schools/ Sonia Blandford.- New York: Routlege '1998.

- Philosophers on Education: New Historical Perspectives/ edited by Amelie Oksenberg Rorty .- New York: Routlege '1998.

- The Primary Curriculum: learning from International Perspectives/ edited by Janet Moyles, Linda Hargreaves.- New York: Routlege '1998.

- Senior Management Team in Primary Schools/ Mike Wallace, Lynda Huckman .-New York: Routlege '1999.

- Special Educational Needs in the Early Years/ Ruth A. Wilson .- New York: Routlege '1998.

مجلة الطفولة العربية في عيون المهتمين

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

من برنامج الخليج العربي لدعم منظمات الأمم المتحدة الإنمائية

سعادة الأخ الدكتور/ حسن الإبراهيم سلمه الله
رئيس مجلس إدارة الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية
رئيس هيئة تحرير المجلة
السلام عليكم ورحمة الله وبركاته.
تلقينا بمزيد من التقدير نسخة من الأعداد (صفر، والأول، والثاني) من مجلة الطفولة العربية التي أصدرتها الجمعية مؤخراً.
نشكركم على هذا الإهداء، ونتمنى لكم التوفيق والسداد.
والله يحفظكم

صاحب السمو الملكي
طلال بن عبد العزيز آل سعود الموقر
٢٠٠٠/٤/٦

من وزارة التخطيط - مكتب الوزير

الأخ الكريم/ د. حسن الابراهيم المحترم
رئيس هيئة التحرير مجلة الطفولة العربية
تحية طيبة وبعد،،،
يسرني أن أتقدم لكم بالشكر على اهدائكم الكريم لنا نسخة من مجلتكم الجديدة "الطفولة العربية" والتي ستؤدي إلى توسيع وتعميق دراسات الطفولة في العالم العربي وتنشيط البحث التربوي فيه.
وأود في هذه المناسبة أن أشيد بالجهود المبذولة لاصدار مجلتكم القيمة متمنياً لكم دوام التقدم والنجاح.
مع أطيب التمنيات،،

د. محمد ابطيحان الدويهيس
وزير التخطيط ووزير
الدولة لشئون التنمية الإدارية
٢٠٠٠/٤/١

من وزارة الصحة - مكتب الوزير

سعادة الأخ الدكتور/ حسن الابراهيم المحترم
رئيس مجلس إدارة الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية
رئيس هيئة تحرير مجلة الطفولة العربية
تحية طيبة وبعد،
فقد تلقيت شاكراً رسالتكم المؤرخة ٢٠٠٠/٣/٢٣ والمرفق بها نسخة من "مجلة الطفولة العربية" ولاشك أن هذه المجلة ذات قيمة وفائدة كبيرة بما تضمنته من موضوعات لتحقيق مستقبل أفضل للطفولة العربية كافة، وأنني إذ أحيي الجهود الكبيرة والمخلصة التي بذلتموها والأخوة معاونيكم لاصدار هذه المجلة بهذا الشكل والمضمون الرائع. لأتمنى لكم والأخوة معاونيكم كل توفيق وسداد مؤكدين على اهتمامنا ودعمنا الصادق لكل ما من شأنه تحقيق الأهداف التي تصبو إليها جميعتكم الفتية.
وتفضلوا بقبول خالص تحياتي وتقديري،،،

وزير الصحة
الدكتور/ محمد أحمد الجار الله
٢٠٠٠/٤/٨

من وزارة التربية
مكتب الوزير

الأخ الفاضل الدكتور/ حسن الإبراهيم المحترم
رئيس الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية
رئيس هيئة تحرير مجلة الطفولة العربية
تحية طيبة وبعد،
فإننا نشارككم المشاعر المتدفقة في الإحساس بالحاجة إلى إصدار مجلة بحثية متخصصة في قضايا الطفولة العربية في العالم العربي، التي كان

لكم الفضل في إصدارها، والتصدي لتحمل مسئولية تحريرها مع كوكبة من المهتمين بالطفولة العربية.
وإنني إذ أحيي هذا المشروع فإنني أشكر لكم جهودكم في إصدار هذه المجلة المهمة (الطفولة العربية) وأتمنى لكم والعاملين معكم النجاح والتوفيق.
مع خالص الشكر والتحية،،،

وزير التربية ووزير التعليم العالي
د. يوسف حمد الإبراهيم
٢٠٠٠/٤/١٥

جمهورية مصر العربية
وزارة التعليم العالي
السيد الدكتور/حسن الابراهيم
ورئيس مجلس إدارة الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية
تحية طيبة وبعد،
تلقيت بمزيد من الشكر والتقدير أحدث إصدارات جمعيتكم الموقرة من مجلة الطفولة العربية.
وإنني إذ أنتهز هذه الفرصة لأود أن أعرب لسيادتكم مجدداً عن خالص شكري وتقدير على هذا الإهداء القيم الذي يقدم للقارئ المهتم بمجال الطفولة العربية غرفاً معرفياً من خلال دراسات وبحوث علمية رصينة وقراءات عامة يستفيد منها المختصون والمهتمون بهذا المجال مع أطيب تمنياتي لسيادتكم ولأسرة التحرير بدوام التوفيق والسداد ولجمعيتكم الموقرة كل تقدم وازدهار.
وتفضلوا سيادتكم بقبول فائق الاحترام،،،

وزير التعليم العالي والدولة للبحث العلمي
دكتور مفيد شهاب
٢٠٠٠/٤/٦

من مؤسسة الكويت للتقدم العلمي - مكتب المدير
سعادة الدكتور/ حسن الإبراهيم المحترم
رئيس مجلس الإدارة
الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية
تحية طيبة وبعد،،
فقد تلقينا بالامتنان ما صدر من أعداد مجلة الطفولة العربية.
وإذ نقدم إليكم التهنئة بهذا العمل الإنساني الذي يسد حاجة في مجتمعاتنا العربية، فإنا نشكركم جزيل الشكر، ونرجو لكم التوفيق.
وتقبلوا خالص التحية ووافر الاحترام،،،

المدير العام
الأستاذ الدكتور علي عبد الله الشملان
٢٠٠٠/٤/١م

جامعة الكويت - مكتب المديرة
السيد الدكتور/ حسن الابراهيم المحترم
رئيس هيئة تحرير مجلة الطفولة العربية
الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية
تحية طيبة وبعد،،
إيماء إلى كتابكم بتاريخ ٢٠٠٠/٣/٢٣ بشأن قيام الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية باصدار مجلة جديدة بعنوان "الطفولة العربية".
فإنه يسعدني أن تتبنى الجمعية هذا المشروع الحيوي الذي لا شك أنه سيثري مجال الطفولة العربية بالأبحاث والدراسات العلمية، فالاطفال هم مستقبل هذه الأمة، وستقوم الجامعة بتعميم المعلومات المتعلقة بهذا المشروع على الكليات المعنية بالجامعة، وحث أعضاء الهيئة التدريسية على المساهمة بالأبحاث والدراسات والاقتراحات والمعلومات التي تهم الطفل العربي واحتياجاته.
وأنتهز هذه المناسبة لأبعث إليكم وللقائمين على المشروع بخالص التحية، مع أطيب التمنيات لكم بالتوفيق، وللجمعية دوام التقدم والازدهار.
وتفضلوا بقبول وافر التحية،،،

مديرة الجامعة
أ.د فايزة محمد الخرافي
٢٠٠٠/٤/١

من المجلس الوطني للثقافة والفنون والاداب
الأخ الدكتور/ حسن الابراهيم المحترم
رئيس مجلس إدارة الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية
ورئيس هيئة تحرير مجلة الطفولة العربية
تحية طيبة وبعد،،،
نتقدم لكم بأحر التهاني على صدور إنتاجكم الجديد المتميز مجلة "الطفولة العربية". ونحن إذ نشكر لكم إهداءكم الكريم لنسخ من هذا الإصدار للمجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، لنرجو لهذه المجلة التوفيق في تحقيق الرسالة التي تبنتها والحفاظ على جودة الشكل والمضمون الذين لمسناهما فيها. مع خالص أمنياتنا لكم بالتوفيق والسداد.
وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

أ.د محمد غانم الرميحي
الأمين العام
٢٠٠٠/٤/٣

من جامعة الكويت - كلية الآداب

الفاضل الأستاذ الدكتور حسن الإبراهيم المحترم
رئيس تحرير مجلة الطفولة العربية.
الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية.
شكر على إهداء
السلام عليكم ورحمة الله وبركاته.. وبعد،،
تلقيت بمزيد من الإمتنان خطابكم بتاريخ ٢٠٠٠/٣/٢٣م. كما سعدت باستلام المطوية المرفقة بهذا الخطاب والتي تضمنت الكثير من المعلومات المتعلقة بمشروع (مجلة الطفولة العربية) ولا يسعني إلا أن أتقدم إليكم بخالص الشكر والتقدير على هذا الإهداء القيم، مشيداً بجهودكم الطيبة في إعداد هذه المجلة الثرية. متمنياً لكم دوام التوفيق والنجاح، وتحقيق ما تتطلعون إليه من آمال وطموحات.
مع أطيب التحية والتقدير،،،

عميد كلية الآداب
أ.د. عبد الله أحمد المهنا
٢٠٠٠/٤/١١

مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية

السيد الدكتور/ حسن الإبراهيم المحترم
رئيس هيئة التحرير
مجلة الطفولة العربية
السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،
تلقيت مع الشكر والتقدير رسالتكم المؤرخة ٢٠٠٠/٣/٢٥م، والمرفق بها الأعداد الصفري والأول والثاني من مجلتكم الجديدة (الطفولة العربية).
وإذ نثمن الجهد الذي بُذل في إعداد هذه المجلة، والقيمة العلمية للموضوعات التي تحتويها وأهميتها للطفل العربي، لنرجوا لمجلتكم كل النجاح والتوفيق في تحقيق الأهداف التي تصبو إليها.
وتفضلوا بقبول فائق التحية،،،

الدكتور/ جمال سند السويدي
مدير المركز
٢٠٠٠/٤/١٥م

جامعة قطر

كلية التربية
سعادة الدكتور/ حسن الإبراهيم المحترم
رئيس هيئة تحرير مجلة الطفولة العربية
السلام عليكم ورحمة الله وبركاته... وبعد،
يطيب لي أن أشكركم على مبادرتكم الطيبة بإهدائنا نسخة من العدد الصفري والأول والثاني من مجلتكم الغراء (الطفولة العربية). وأهنئكم على هذا العمل المتميز الذي يخدم الطفولة العربية، ويثري العمل البحثي في هذا المجال.
آملة أن يستمر التواصل فيما بيننا.
وتفضلوا بقبول فائق الاحترام.

د. آمينة كمال
عميدة كلية التربية
٢٠٠٠/٤/٤

دولة البحرين

المؤسسة العامة للشباب والرياضة
الإدارة العامة لشئون الشباب
إدارة الطفولة وأندية العلوم
حضرة الفاضل الدكتور/ حسن الإبراهيم... المحترم
رئيس هيئة التحرير مجلة الطفولة العربية
تحية طيبة وبعد،،
تلقت ببالغ التقدير والإمتنان الأعداد الصفري والأول والثاني من مجلة الطفولة العربية التي يسعدني ويشرفني أن أكون ضمن هيئتها الاستشارية.
وإذ أبارك وأثمن هذا الإنجاز التربوي الكبير الذي يجسد طموحات وآمال الجمعية الكويتية في فتح آفاق جديدة أمام الطفولة العربية، مستمدة من واقعنا العربي ومشاكلنا الاجتماعية والتربوية الخاصة، فإنني أرجو أن أتمكن من المساهمة في هذا المشروع الهام الذي يفتح نافذة جديدة أمام الباحثين العرب للارتقاء ببحوث الطفولة إلى مستوى التحديات والمستجدات، راجية لهذا الإنجاز النجاح المرتقب وللجمعية الكويتية دوام التوفيق في مشاريعها الرائدة للارتقاء بالطفولة العربية.
وتفضلوا بقبول فائق التحية والاحترام،،،

د. بهية الجشي
مديرة إدارة الطفولة وأندية العلوم
٢٠٠٠/٤/١٧

وكالة الأنباء الكويتية (كونا)

الأخ الفاضل/ د. حسن الإبراهيم حفظه الله
رئيس هيئة التحرير - الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية
تحية طيبة وبعد،،
نهديكم أطيب مشاعر الود ونتقدم لكم بالشكر

الجزيل على كتابكم المؤرخ ٢٠٠٠/٣/٢٥ المرفق به الأعداد الأولى من مجلة (الطفولة العربية) التي تصدرها الجمعية.

ولا شك أن المجلة جاءت لتغطي حاجة أساسية من حاجات المجتمع العربي بالنسبة لقضايا الطفولة واحتياجاتها المختلفة والدعوة للاهتمام بها، ونحن على ثقة بأن رئاستكم لهيئة تحريرها ستعطيها دفعات ايجابية تساهم في تحقيق الهدف منها.

وسوف تجد منا المجلة الاهتمام الواجب لتعريف الرأي العام بها. كما سيكون لها مكانها بين الدوريات في مركز معلومات الوكالة ليستفيد منها الباحثين والمترددين عليه.

ومع تقديرنا لكم نرجو قبول فائق الاحترام،،

محمد أحمد المجيري

رئيس مجلس الإدارة - المدير العام

٢٠٠٠/٤/١

من د. عالية محمد شعيب

حضرة الدكتور الفاضل حسن الإبراهيم

تحية طيبة وبعد،،

أهنئكم من كل قلبي وكياني على اصدار مجلة (الطفولة العربية) وهي انجاز رائع للجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، حيث أن السوق الثقافي بأمس الحاجة لمطبوعة تعنى بشئون الطفل العربي الكويتي. وأتمنى أن أتمكن من نشر بعض أعمالي الخاصة بالطفل فيها قريباً.

مع أمنياتي بمزيد من التقدم والنجاح

د. عالية محمد شعيب

٢٠٠٠/٤/١٠

جامعة المنصورة

كلية التربية

السيد الأستاذ الدكتور/ رئيس تحرير مجلة الطفولة العربية

فلقد تلقينا بمزيد من الترحاب والسرور مجلة الطفولة العربية وإغتنم هذه الفرصة لنعبر لكم عن أجزل الشكر على صادق تعاونكم معنا وفقكم الله وهيأ لكم سبل التقدم والنماء،

وتفضلوا بقبول فائق الإحترام،،

عميد الكلية

أ.د طلعت حسن عبد الرحيم

٢٠٠٠/٤/١٨

المملكة العربية السعودية

وزارة التعليم العالي

جامعة الملك سعود

سعادة الدكتور/ حسن الإبراهيم المحترم

رئيس هيئة تحرير الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته.. وبعد..

تلقيت بالتقدير والامتنان خطابكم بتاريخ ٢٠٠٠/٣/٢٣م المرفق به نسخة من مجلة الطفولة العربية.

أشكركم على ذلك، متمنياً لكم التوفيق والسداد.

وتقبلوا خالص تحياتي وتقديري،،،

مدير الجامعة

أ.د عبد الله بن محمد الفيصل

١ محرم ١٤٢١هـ

المملكة العربية السعودية

وزارة التعليم العالي

جامعة الملك سعود

سعادة الدكتور/ حسن الإبراهيم المحترم

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

رئيس هيئة التحرير - مجلة الطفولة العربية

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد

تلقيت شاكراً كتابكم المؤرخ في ٢٠٠٠/٣/٢٨م المرفق به نسخ من المجلة الجديدة (الطفولة العربية) لعديها الأول والثاني.

وإنني إذ أقدر لكم مبادرتكم بتزويدي بنسخ من هذا الإصدار والتي تهتم بقضايا الطفولة العربية، لا يفوتني أن أشكر لكم ولكل من ساهم في إعدادها متمنياً للجميع دوام التوفيق والسداد.

وتقبلوا فائق تحياتي،،،

وكيل جامعة الملك سعود

أ.د إبراهيم بن عبد الرحمن المشعل

١/محرم/ ١٤٢١هـ

ملخصات الأبحاث العربية باللغة الانجليزية

ABSTRACTS

Psychological and Behavioural Traits Among Kindergarten Children

By

Dr. Salah Morad, Dr. Aman Mahmoud

Department of Educational Psychology

Kuwait University

This study aims to identify children behavioral and psychological traits among kinder-gardeners.

A short form of Children's Behavior Questionnaire was developed. It Consists of 36 items Covering 3 Major areas (School, Personal, Social). Reliaability coefficient of the scale was, 0.70.

Random sample of 191 male and female children were selected from the original society of kinder garden schools covers the five states, in Kuwait. The sample age ranged from 3.5 to 6 Years.

Percentage, T test, person correlation and further analyses done for data analyses.

Results of the study was found that male and female children suffer from different problems. It was found according to their perecentage as most severe problems (18) problems.

The results showed significant differences between mlae and female, parent educational level and Govern erates on (School, personal, Social) traits.

Based on the results we recommend that all children behavior problems to psychological and behaviouristic traits should be taken with great interest by parents, teachers, and social workers to intoduce guidance and counseling.

Relationship Between Field Dependent Independent and Arithmetic In A Sample of Children In Moraco

Dr. M. Amzian

Summary:

The present study has been an attempt to investigate the possible relationship between the style "field dependence - independence" and achievements in mathematics in a Moroccan school context. More specifically, the study has attempted to explore the following main questions:

a- Is there a relationship between the cognitive style of field dependence-independence and achievements in mathematics?

b- What is the nature of this relationship as it manifests in given field dependent- independent males and females?

c- Are there any significant sex differences in achievements in mathematics?

The results indicated a relationship between the cognitive style and school achievements in mathematics. This correlation has been positive in the general population. A learner's degree of achievements in mathematics is determined by his/her degree of field independence. The analysis of variance indicated significant differences between the field dependent and the field independent pupils in their scores of mathematics. No significant differences have existed between males and females. The classification analysis of covariance indicated an interaction between cognitive style and sex.