الأبحاث

العلاقة بين المهارات الاجتماعية وتقدير الذات لدى عينة من الأطفال السوريين

الدكتور محمد قاسم عبدالله
أستاذ مساعد علم النفس الإكلينيكي
وكيل كلية التربية - جامعة حلب

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى كشف مستوى المهارات الاجتماعية وتقدير الذات لدى عينة من الأطفال السوريين، كما استهدفت كشف العلاقة الارتباطية بينهما، والفروق بين الجنسين فيهما. تضمنت العينة (٢٢٥) طفلا من مرحلة الطفولة المتأخرة، تتراوح أعمارهم بين (٩-١٢)، بواقع (١١٥) ذكور، و(١١٠) إناث. وكانت الأدوات المستعملة في الدراسة، مقياس المهارات الاجتماعية للأطفال، ومقياس تقدير الذات للأطفال.

بينت النتائج أن الأطفال يتمتعون بمستوى مناسب من المهارات الاجتماعية وتقدير الذات، كما وجدت علاقة ارتباطية موجبة بين درجات المقياسين، والأبعاد التي يتضمنها كل منهما. أما بالنسبة للفروق بين الجنسين فيهما، فلم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث، باستثناء بعض البنود.

مقدمة

يدخل السلوك الاجتماعي، والمهارات الاجتماعية في كل مظهر من مظاهر حياة الطفل، ويؤثر في تكيفه وسعادته في مراحل حياته اللاحقة. كما أن قدرته على تكوين علاقات اجتماعية، تحدد درجة شعبيته بين أقرانه ومعلميه والراشدين المهمين في حياته. إن هذا السلوك، وهذه المهارات، ترتبط

مباشرة بعدد من أشكال السلوك مثل تقديم المساعدة للآخرين، والتعاطف معهم، وحسن التواصل، والتعبير عن المشاعر.. كما تؤثر فيها؛ لأن فقدان مثل هذه المهارات، يرتبط مباشرة بالانحراف الاجتماعي، والانحراف عند الأحداث، والتسرب من المدرسة، كما يرتبط بمشكلات الصحة النفسية في مراحل الحياة اللاحقة. وقد أثبتت الكثير من الدراسات، أن نقص المهارات الاجتماعية يميز المتخلفين عقلياً، كما يعتبر مشكلة كبيرة لدى المعاقين سمعياً وبصريا (Matson and Ollendick, 1988)، ومرضى الاكتئاب (عبدالرحمن ١٩٩٨)، ولدى الأطفال الذين يحالون إلى مراكز الإرشاد النفسي، بسبب مشكلات سلوكية لديهم مثل السرقة والتخريب والعدوان، إضافة إلى صعوبات التعلم والنشاط الزائد وضعف الانتباه (Gardner and Cole, 1987) وهكذا يعتبر ضعف المهارات الاجتماعية، القاسم المشترك لكل هذه الاضطرابات والمشكلات السلوكية التي يعاني منها بعض الأطفال والمراهقين والتي قد تستمر طوال حياتهم بحيث تأخذ شكل الإزمان. Chronic.

يعتبر الاهتمام بمظاهر نمو الطفل أمراً حيوياً بالنسبة لجميع المربين والمختصين، ومايزال هذا الموضوع يشغل حيزاً كبيراً في الدراسات النفسية، واهتماماً من قبل الباحثين في ميادين العلوم النفسية والتربوية والطبية. وتشير الدراسات إلى أن سوء التكيف الشخصي والاجتماعي الذي يشيع بين الكبار، يعود بصفة دائمة إلى الخبرات التي مر بها الفرد في طفولته، (ابراهيم، ١٩٩٨). وتعتبر دراسة تقدير الذات من الموضوعات الهامة التي ماتزال تتصدر المراكز الأولى في البحوث النفسية. كما حفل التراث السيكولوجي بدراسات عديدة تناولت تقدير الذات Self-esteem؛ باعتباره مفهوماً سيكولوجياً يتضمن العديد من أساليب السلوك. وقد بدأ هذا المصطلح بالظهور في أواخر الخمسينات، وسرعان ما أخذ مكانته المتميزة بجانب المصطلحات الأخرى التي شملتها نظرية الذات، مثل: "الذات الواقعية" Real-self، (الذي يشير إلى إدراك الفرد لذاته كما هو في الواقع، أو المدركات والتصورات التي يكونها الفرد عن نفسه كما هي عليه في الواقع)، ومفهوم "الذات المثالية Ideal-self، (الذي يشير إلى الصورة النموذجية والمثالية التي يرغب الفرد أن يرى نفسه فيها)، ومفهوم "تقبل الذات Self-acceptanc، (الذي يشير إلى العلاقة بين المفهومين السابقين)، (سليمان، ١٩٩٨)؛ وأخيراً مفهوم "تقدير الذات Self-esteem، الذي يشير إلى حسن تقدير المرء لذاته وشعوره بجدارته وكفاءته، كفافي، ١٩٨٩). وقد بين باندورا Bandura أن التقويمات الذاتية للفرد Self-evaluations لها تأثير بارز في السلوك، وأن الفعالية الذاتية Self-efficacy (أي اعتقاد الفرد بقدراته) يحقق للفرد النتائج والأهداف المرغوبة ويساعده في بلوغ السلوك التكيفي، (عبدالله، ٢٠٠٠).

إن تقدير الطفل لذاته تشتق عبر ظاهرة "الاستحسان المنعكس" عن الآخرين، ويبدو أن طفل المدرسة الابتدائية يتحسس استحسان أقرانه ويميل لتقويم ذاته في إطار ذلك الاستحسان، (طحان، ١٩٩٦، مخول، ١٩٨١). من هنا تبدو العلاقة بين المهارات الاجتماعية (أو السلوك الاجتماعي) وتقدير الطفل لذاته، خاصة وأن هذه المهارات ضرورية ومفيدة كأسلوب في التصرف والتفاعل الاجتماعي بما يلقي الدعم والمساندة من قبل الآخرين مما يعزز تقديره لذاته، (Matson and Ollendick,1988).

لقد أكد أريكسون Erickson أن الخلل في مراحل النمو النفسي - الاجتماعي الأولى، يؤدي إلى

الإخفاق في التفاعل الاجتماعي اللاحق وفي تكون الشخصية. وفي المرحلة الرابعة "الدأب أو الاجتهاد مقابل النقص أو العجز "التي تمتد من السادسة حتى الثانية عشرة من العمر، يتوقع من الطفل أن يتعلم المهارات الأولية لثقافته ومجتمعه عن طريق التعليم الرسمي (حيث يتعلم القراءة والكتابة والتعاون مع الآخرين للقيام بأنشطة محددة)، ويرتبط ذلك بقدرته على ضبط الذات، وقدرته على أن يرتبط بأترابه وفقاً لقواعد سبق تحديدها. مثلاً لا يستطيع الأطفال قبل هذا السن أن ينتظروا أدوارهم الواحد بعد الآخر والمشاركة في النشاط على أساس الدور، ويتطلب هذا الامتثال إلى قواعد مفصلة. وينمو لدى الأطفال الإحساس بالاجتهاد والكفاءة حين يبدأون في فهم أساليب وثقافة مجتمعهم في المدرسة، كما يتعزز هذا الاهتمام عن طريق التفاعل الاجتماعي، (جابر، ١٩٩٠). أما كارل روجرز Rogers فقد اعتبر أن تقدير الذات حاجة إيجابية ضرورية وأنها هي الحاجة الأساسية للتقبل، والاحترام، والتعاطف والدفء والحب. وأن مشاعر الكفاءة والقابلية للاعتبار تأتي من الناس الآخرين. وكما أن نزعة تحقيق الذات تعمل على توجيه الشخص نحو الاستقلالية، فإن تقدير الذات ينمو من خلال الاتجاهات الإيجابية الآتية من الآخرين. وقد شدد على أن من أهم الصفات التي تميز التقدير الإيجابي للذات هي طبيعتها التبادلية Reciprocal nature. وعندما يعرف الشخص أنه قد عمل على تحقيق وإشباع حاجة الشخص الآخر للاعتبار والتقدير الإيجابي، فإن الحاجة الخاصة للشخص ذاته تكون قد تحققت وتم إشباعها، (عبدالله، ٢٠٠٠).

مشكلة الدراسة

تعتبر مرحلة الطفولة المتأخرة من أهم المراحل التي تنمو فيها المهارات الاجتماعية والمعرفية لدى الأطفال ويشكل متلازم مع نمو مفهوم الذات وتقديرها، وهو الشرط الرئيسي للنجاح في المدرسة والاقتدار في مرحلة الرشد، (ابراهيم، ١٩٩٨). وبقدر ما تكون علاقة الطفل برفاقه مشبعة ويلقى منهم القبول والتأييد يكون تقديره لذاته إيجابيا. ويتطلب النمو المعرفي تفاعلاً اجتماعياً. وقد تحددت مشكلة الدراسة في البحث عن أنواع المهارات الاجتماعية ومستوياتها لدى الأطفال عينة الدراسة ومحاولة الاجابة عن التساؤلات التالية: هل لتدني مستوى المهارات الاجتماعية لدى الأطفال أثر سلبي في صورة الذات لديهم؟ وهل يتباين هذا الأثر بين الجنسين؟ إن الإجابة عن مثل هذه التساؤلات مهمة لارتباطها بالممارسات التربوية، ودورها في التكيف المدرسي والاجتماعي لدى الأطفال.

تساؤلات الدراسة:

١- ما أكثر المهارات الاجتماعية شيوعاً لدى الأطفال؟

٢- ما أكثر بنود تقدير الذات ارتفاعاً لدى الأطفال؟

٣- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين المهارات الاجتماعية وتقدير الذات لدى الأطفال؟ وما نوعية هذه العلاقة، وما دلالتها الإحصائية؟

٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في المهارات الاجتماعية؟

٥- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في تقدير الذات؟

الدراسات السابقة

تقدير الذات

ركزت الكثير من الدراسات التي بحثت موضوع "الذات" و "تقدير الذات". فقد توصل العالم أوسترو، (Ostrow, 1982) إلى أن هناك (٧٠٠٠) مقالاً ودراسة حول هذا الموضوع، وأن ٩٠٪ منها قد بحثت تقدير الذات.

إن السبب وراء هذا الاهتمام الكبير بموضوع تقدير الذات، لا يعود فقط إلى دوره وأهميته في التنبؤ بسلوك الفرد، بل لكونه ذا أهمية كبرى في التكيف والصحة النفسية للفرد. ويرتبط تقدير الذات المنخفض Low Self-esteem بالضغوط النفسية والضيق Psychological distress (Rosenberg, 1985)

وفي دراسة مسحية على عدد كبير من الناس الأسوياء، تبين وجود ارتباط ثابت Consistency association بين ضعف تقدير الذات وكل من الاكتئاب، (Bachman, 1970)، والقلق. (Canpble, 1981) من جهة أخرى بين روزنبرج، (Rosenberg, 1985) وجود ارتباط ذي دلالة إحصائية بين تقدير الذات المنخفض وكل من الحالات الانفعالية السلبية negative affective states، والتهيج irritability والعدوان aggression، وضعف الرضا عن الذات والحياة.

لقد فحص كويسك وكويسك، (Koesk and Koesk, 1990) الدور الذي يقوم به التأييد النفسي والاجتماعي فيما يخص الخبرات والتجارب الوالدية وذلك على عينة مكونة من (١٢٥) أماً لأطفال تتراوح أعمارهم بين ٩ شهور و١٤ سنة، وذلك باستعمال تقدير التكيف كما هو مقاس بنموذج (سيلي) للمصادر والمتطلبات Demands Resources Model كما طبق على المفحوصين مقاييس تقيس الأبعاد التالية: الضغط الوالدي، التأييد النفسي والاجتماعي. وقد تبين أن الضغط الوالدي يرتبط بانخفاض الدور الذي يؤديه الإشباع وتقدير الذات لدى الأم. كما تبين ارتفاع معدلات الاضطرابات النفسية والجسمية لدى الأطفال الذين يعانون من تأييد نفسي اجتماعي منخفض، (عن سليمان، ١٩٩٨).

وهدفت دراسة حسين الدريني ومحمد سلامة، (١٩٨٤) إلى تصميم مقياس لتقدير الذات لدى عينة من طلاب الجامعة باستخدام طريقة التقدير الذاتي الذي يحتوي على ثلاثة أبعاد هي: ١- تقدير الذات وعلاقته بالخجل ٢- تقدير الذات وعلاقته بالاتزان الانفعالي ٣- تقدير الذات وعلاقته بالاجتماعية. وتعتبر هذه الأبعاد - من وجهة نظر الباحث - ذات صلة وثيقة بالصحة الجسمية والنفسية والقدرات العقلية، والمظهر الشخصي، والعلاقات الاسرية، والعلاقات مع الأقران، وتحقيق الذات. وقد تكونت عينة الدراسة من (٧٠) طالباً و(٧٤) طالبة من المنتظمين بكلية التربية بجامعة قطر الحاصلين على الثانوية العامة متوسط أعمارهم (١٩ سنة) للبنين، و(١٨ سنة) للبنات.

وقام علاء الدين كفافي (١٩٨٩) بفحص العلاقة بين تقدير الذات وبعض المتغيرات وثيقة الصلة به، وذلك على عينة مؤلفة من (١٥٣) طالبة من طالبات المرحلة الثانوية في قطر ومن جنسيات عربية مختلفة. وقد طبق عدة مقاييس منها: مقياس التنشئة الوالدية (من إعداده)، ومقياس الأمن -

مقابل عدم الأمن (من إعداد ماسلو)، ومقياس تقدير الذات لدى الكبار (من إعداد كوبر سميث). وقد كشفت الدراسة أن التنشئة الوالدية -كما يدركها الأبناء- تؤثر في درجة تقدير الطالبات لذواتهن.

وفي دراسة قام بها عبدالرحمن بخيت (١٩٨٥) لكشف دور متغير الجنس (ذكور، إناث) في علاقته بتقدير الذات. حدد هدف الدراسة بما يلي: ١- التعرف على محددات سمة الذكورة وسمة الأنوثة في ضوء الجنس والتخصص والزواج من عدم الزواج ٢- التعرف على طبيعة العلاقة بين سمة الذكورة وسمة الأنوثة وبين تقدير الفرد لذاته ٣- التعرف على الدور الجنسي في ضوء المستويات المرتفعة والمنخفضة لتقدير الذات لدى المتزوجين وغير المتزوجين. وتكونت عينة الدراسة من (٤٤٤) طالباً وطالبة بالتعليم الثانوي والجامعة والدراسات العليا. واستخدم الباحث الأداتين التاليتين: ١- استبيان دور الجنس Sex-Role Inventory من إعداد ليبستز Lipsitz (1981) وقام الباحث بتعديله بما يناسب البيئة المصرية ٢- استبيان تقدير الذات Self-Esteem Inventory من إعداد كوبر سميث Cooper Smith وقد عدله الباحث ليتناسب مع البيئة المصرية. وطرح الباحث (سبعة) فروض تتناول الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات درجات الذكورة والأنوثة لدى العينة، وكذلك ارتفاع وانخفاض درجات تقدير الذات والتي تحدد بدورها أنماط الدور الاجتماعي المرتبط بالجنس الفرد. وقد توصل الباحث إلى عدد من النتائج أهمها، أن تقدير الذات يحدد هذا الدور للمتزوجين وغير المتزوجين من الجنسين بمرحلة الدراسات العليا، وأن صفات الأنوثة ترتبط بتقدير الذات لدى البنات بالتعليم الثانوي العام ولدى البنين والبنات بالتعليم الجامعي (الشعب الأدبية)، وأن صفات الذكورة ترتبط بتقدير الذات لدى البنين بالتعليم الثانوي الفني والعام والجامعي، ولدى البنات بالتعليم الجامعي (العلمي).

المهارات الاجتماعية:

أكد عدد من علماء النفس على المنشأ الاجتماعي للاضطرابات النفسية والسلوكية، وشدد بعضهم الآخر على النتائج الإيجابية التي يحدثها التدريب على المهارات الاجتماعية بما يساعد في تحقيق التكيف ورفع مستوى الصحة النفسية، (Matson and Ollendick, 1989). سوف نستعرض أهم الدراسات التي أجريت حول هذا الموضوع بما يخدم بحثنا الحالي.

أجرى روبن وميلز (Rubin and Mills, 1988) دراسة تتبعية، حيث تمت ملاحظة (٨٨ طفلاً) في الصف الثاني الابتدائي خلال اللعب الحر، وتم تقييمهم بواسطة أقرانهم ومعلميهم من حيث: الانسحاب الاجتماعي، والشعبية، والعدوانية، وتم قياس إدراك الأطفال لمهاراتهم الاجتماعية. وبعد عامين تم اختبار (٨١ طفلاً) بالصف الرابع منهم (٥٥ طفلاً) من العينة الأصلية السابقة، ثم أعيد اختبارهم في الصف الخامس وكان عددهم (٧٧ طفلاً) منهم (٥١) من العينة الأصلية. وأوضحت النتائج وجود نمطين على الأقل متميزين من العزلة الاجتماعية هما: السلبي القلق، والنشيط غير الناضج، وكان النمط السلبي ثابتاً عبر القياسات الثلاث ويتصف برفض الرفاق، مع وجود صعوبات شخصية داخلية، وإدراك سالب لمهاراتهم الاجتماعية. أما النمط المعزول النشط غير الناضج فغير متكرر وغير ثابت ويتصف بأنه أكثر عدوانية.

وفي دراسة قام بها يارو (Yarrow, 1976) لبحث ثلاثة أنواع من السلوك الاجتماعي الإيجابي سوف نستعرض أهم الدراسات التي أجريت حول هذا الموضوع بما يخدم بحثنا الحالي، وخاصة الدراسات التي أجريت على العلاقة بين الاكتئاب والمهارات الاجتماعية، على اعتبار أن أعراض الاكتئاب ضعف تقدير الذات لدى الشخص المصاب به.

قام كازدين (Kazdin, 1981) بدراسة استهدفت كشف الفروق بين الأطفال الأسوياء والمضطربين نفسياً في المهارات الاجتماعية، وذلك على عينة مكونة من ستين طفلاً تتراوح أعمارهم بين السادسة والثانية عشرة (٣٠ طفلاً سوياً، و٣٠ طفلاً مضطربين انفعالياً). وتتوزع الاضطرابات النفسية كما يلي: اضطرابات التواصل (١٧ طفلاً)، الاكتئاب (٥ أطفال)، القلق (طفلان)، الاندفاع والتهور (طفلان)، سوء التكيف (طفل واحد)، ضعف الانتباه (طفل واحد)، رفض المدرسة (طفل واحد). وتتجانس عينتا الأسوياء والمضطربين في كل من العمر والجنس والأصل. كما طبقت عليهم مقاييس: لعب الدور والمهارات الاجتماعية، كفاءة الذات. وبينت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في كل من المهارات الاجتماعية وكفاءة الذات، لصالح الأسوياء. كما ثبت أن التدعيم الاجتماعي عامل أساسي في تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال.

وفي دراسة أخرى قارن فيها العالم فوسك (Vosk, 1982) بين (١٠١) تلميذ من مرتفعي المكانة الاجتماعية، ومثلهم من منخفضي المكانة الاجتماعية بين رفاقهم بالصف الثالث والرابع الابتدائي من خلال تقييمهم بواسطة تقريرات المدرسين والملاحظة في الفصل الدراسي في جوانب: التحصيل الدراسي، الاكتئاب كما يقاس بمقياس الاكتئاب للأطفال، معدل الاشتراك في مواقف لعب الدور، ومن خلال المقابلة. وقد تبين أن العينة التي اتصفت بمكانة اجتماعية منخفضة، كانت أكثر اكتئاباً وانحرافاً من العينة الأكثر شعبية ومكانة، كما أنها تقضي وقتاً أقل في المهمات التي تكلف بها (لأنها أقل اهتماماً ودافعية).

في دراسة أجريت على عينة من الأطفال (قوامها ٧٦ طفلا، بواقع ٤٠ ذكور و٣٦ إناث) تتراوح أعمارهم بين ٤-١٠ سنوات، تناولت العلاقة بين المهارات الاجتماعية وأعراض الاكتئاب، استخدم فيها مقياس ماتسون للمهارات الاجتماعية. تبين أن هناك علاقة ارتباطية سالبة وذات دلالة إحصائية بين درجات المهارات الاجتماعية ودرجات الاكتئاب، كما وجد علاقة ارتباطية موجبة بين عاملي التوكيدية/الاندفاع غير الملائم من مقياس المهارات، والمظهر الاكتئابي كما يوضحه عامل الشعور بالذنب/وعدم الثبات، (مأخوذ عن عبدالرحمن، ١٩٩٨).

وفي دراسة قام بها العالم بليشمان (Blechman, 1986) لتبيان ما إذا كان الأطفال الذين لديهم نقص في المهارات الاجتماعية والأكاديمية لديهم مستوى مرتفع من ترشيحات الأقران وتقرير ذاتي بأعراض الاكتئاب أكثر من الذين لديهم عدد كاف من الرفاق. وتم تصنيف الأطفال عينة الدراسة الذين تتراوح أعمارهم بين الصف الثالث والسادس (وعددهم ١٦٩)، إلى أربع مجموعات: ١- مرتفعو الكفاية (وهم الأطفال الذين حصلوا على درجات أعلى من المتوسط في المقياسين)، ٢- منخفضو الكفاية (وهم الأطفال الذين حصلوا على درجات أقل من المتوسط في المقياسين)، ٣- مرتفعو المهارة

الاجتماعية (وهم الذين حصلوا على درجة أعلى من المتوسط في الكفاية الأكاديمية فقط)، ٤- مرتفعو المهارة الاجتماعية (وهم الذين حصلوا على درجة أعلى من المتوسط في الكفاية الاجتماعية فقط). وقد طبق عليهم: مقياس الكفاية الاجتماعية للأطفال، ومقياس الاكتئاب للأطفال، ومقياس تقييم الرفاق للأطفال المكتئبين. وبينت النتائج أن الكفاية الاجتماعية والكفاية الأكاديمية معاً تتنبأ بمستوى الاكتئاب لأفراد العينة أكثر من أي متغير منها منفردا، كما أن تقييم الرفاق والتقرير الذاتي لأعراض الاكتئاب، كان مرتفعاً بين العينة منخفضة الكفاية، ومنخفضاً لدى العينة مرتفعة الكفاية.

العلاقة بين المهارات الاجتماعية وتقدير الذات:

أوضحت نتائج العديد من الدراسات منذ زمن مبكر، أن التفاعل الاجتماعي السليم والعلاقات الاجتماعية الناضجة، تعزز الفكرة السليمة عن الذات، وأن تقدير الذات الموجب يعزز نجاح التفاعل الاجتماعي والتواصل الفعال، كما أنه يزيد من نجاح العلاقات الاجتماعية بدوره، (زهران، ١٩٨٢).

أما كوبر سميث Cooper Smith فقد وجد أن الآباء الذين لديهم أطفال على تقدير مرتفع للذات يكون لديهم (أي الآباء) اتجاهات للتقبل الكلي لأطفالهم، وهذا شيء هام طالما أدركنا أن تقدير الذات المرتفع يترسخ بعمق من خلال خبرة تقدير الفرد بواسطة الآخرين، (مأخوذ عن أبو زيد ١٩٨٧).

وفي دراسة قام بها دريفر (Driver, 1987) تحت عنوان التقويم الذاتي وسلوك الإيثار وتقديم المساعدة، افترض أن الأشخاص الذين يتميزون بتقدير مرتفع للذات وإحساس موجب بأنهم افضل من غيرهم، ربما يشعرون بأنهم أكثر كرماً وتقديماً للمساعدة، أما الأفراد الذين يتميزون بتقدير منخفض للذات فيشعرون بأنهم ليسوا أحسن من غيرهم، يكونوا أقل مساعدة للآخرين. ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحث بتطبيق مقياسين: الأول يقيس التقويم الذاتي الإيجابي، والثاني يقيس الإيثار وتقديم المساعدة بالاستناد إلى المفاهيم العامة لعلم النفس والاجتماع حول الاعتناء بالآخرين ومساعدتهم. تألفت عينة الدراسة من (٦٨ طفلاً) في المرحلة الابتدائية، قدم كل واحد منهم سجلاً على مقياس الإيثار تجاه ثلاثة من زملائه في الصف (هم الصديق، والغريب، والخصم). وتبين أنه عندما يستقبل أفراد العينة الأشخاص الآخرين على أنهم أصدقاء فإنهم يميلون إلى مساعدتهم أكثر من كونهم غرباء أو خصوم.

تعقيب على الدراسات السابقة:

يتبين لنا من خلال استعراض الدراسات السابقة، أن بعضها ركز على تقدير الذات، وأخرى على المهارات الاجتماعية، وثالثة على كشف العلاقة بين تقدير الذات والمهارات الاجتماعية. فبالنسبة للأولى، نرى أن هناك عدداً منها بحث تقدير الذات في علاقته بمتغيرات مثل الحالات الانفعالية السلبية كالتهيج والعدوان، (Rosenberg, 1985) والخبرات والتجارب الوالدية، (كفافي، ١٩٨٩). وأن هناك دراسات أخرى استهدفت بناء مقياس لتقدير الذات، (الدريني وسلامة، ١٩٨٣). أما الدراسات التي أجريت على المهارات الاجتماعية فبعضها استهدف الكشف عن الفروق بين الأطفال الأسوياء والمضطربين نفسياً في المهارات الاجتماعية، (Kazdin, 1981) وبعضها الآخر كشف العلاقة بين المهارات

الاجتماعية والاكتئاب، (Blechman, 1986)، في حين رصدت دراسات أخرى أشكال المهارات الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي باتباع الملاحظة التتبعية للوصول إلى أنماط من الأطفال ذوو خصائص نفسية واجتماعية معينة، (Rubin and Mills, 1988). أما بالنسبة للعلاقة بين المهارات الاجتماعية وتقدير الذات فتعتبر دراسة دريفر (Driver, 1987) إحدى الدراسات الهامة التي بحثت التقويم الذاتي وسلوك الإيثار لدى الأطفال باعتبار أن هذا السلوك أحد أهم المهارات الاجتماعية لدى أطفال المرحلة الابتدائية.

وهكذا يتضح لنا أن الدراسات والبحوث الأجنبية التي أجريت في مجال تقدير الذات والمهارات الاجتماعية متنوعة وغنية ومتبعة منهجيات مختلفة. وبالرغم من وجود عدد من الدراسات العربية التي أجريت على هذا الموضوع الهام، فلا يوجد دراسة واحدة- في حدود علم الباحث - أجريت لكشف العلاقة بين المهارات الاجتماعية وتقدير الذات في مرحلة الطفولة المتأخرة في البيئة السورية.

أهمية الدراسة:

من خلال التعليق السابق، واستعراضنا لأهمية المهارات الاجتماعية وتقدير الذات في تحقيق التكيف الشخصي والاجتماعي لدى الأطفال، تظهر لنا أهمية هذه الدراسة:

١- إن دراسة الشخصية وفهمها عموماً، تتطلب دراسة مفهوم الذات وتقدير الذات وخاصة في مراحل الطفولة.

٢- لتقدير الذات والمهارات الاجتماعية دور كبير في التكيف بأشكاله المختلفة، وفي الصحة النفسية للفرد.

٣- إن إحدى أهم طرق العلاج النفسي للأطفال الذين يعانون من مشكلات سلوكية، هي تدريبهم على اكتساب المهارات الاجتماعية Social Skills Training، والتوكيدية أو تأكيد الذات. Assertiveness.

٤- تعتبر هذه الدراسة باكورة الدراسات حول هذا الموضوع الهام، والتي تجرى على أطفال سوريين.

مصطلحات الدراسة:

المهارات الاجتماعية:

ظهرت تعريفات عديدة للمهارات الاجتماعية يمكن تصنيفها في ثلاثة أنواع هي:

١- تعريفات ركزت على مهارات التوكيدية السلبية Negative Assertive Skills كأحد أبعاد المهارات الاجتماعية، مثل تعريف شتيندن المبكر (Chittenden, 1942) الذي يعتبر "التوكيدية السلبية هي الاستجابة السلوكية من أحد الأطفال لتأثره بطفل آخر". وتعريف باريت وبارو (Barret and Barrow, 1977)، الذي يقول "التوكيدية السلبية هي الأنماط السلوكية التي تعد استجابة مباشرة أو غير مباشرة لأنشطة الأطفال الآخرين. (Hersen and Bellack, 1977)، (سليمان، ١٩٩٨).

٢- تعريفات ركزت على مهارات التوكيدية الإيجابية Positive Assertive Skills كأحد جوانب المهارات الاجتماعية، مثل تعريف كيلر وكارلسون (Keller and Carlson, 1974) القائل أن المهارات الاجتماعية هي "استخدام المدعمات أو المعززات المعممة generalizesd reinforces في جماعة الرفاق "ويتضمن التدعيم هنا محاكاة الأطفال الآخرين، والابتسام لهم، والضحك، والعطاء، والتفاعل اللفظي.

٣- تعريفات ركزت على إقامة علاقات فعالة مع الآخرين، مثل تعريف كومبس وسلابي، (Combs and Slaby 1977) القائل بأن المهارات الاجتماعية هي "القدرة على التفاعل مع الآخرين في البيئة الاجتماعية بطرق تعد مقبولة اجتماعيا وذات قيمة، وفي الوقت نفسه تعد ذات فائدة ولمن يتعامل معه، وذات فائدة للآخرين".

ومن التعريفات الأحدث للمهارات الاجتماعية تعريف ماتسون وأولنديك، (Matson and Ollendick, 1988) الذي ينص على أن المهارات الاجتماعية هي "استجابات بين شخصين (تبادلية) (Interpersonal Responses) وقد حددا طبيعة هذه الاستجابات وأنواعها بدقة، في:

- النظر إلى الشخص الآخر حين التحدث معه.
- تكوين علاقات اجتماعية وصداقات.
- مساعدة صديق تعرض لأزمة أو مشكلة.
- الشعور بالسعادة حين يكون الآخر سعيداً.
- القول للآخرين بأنهم جيدون.
- المبادأة في المناقشات والحديث مع الناس الآخرين.
- التعبير عن المشاعر الحقيقية أمام الآخرين.
- تسمية الشخص باسمه.
- الشعور بالسعادة عند تقديم المساعدة للآخرين.
- الشعور بالأسف عند إيذاء الغير.

وقد ذكر هذان العالمان، بالمقابل أشكال السلوك الاجتماعي غير المناسب أو الشاذ، وهي:

- إيذاء مشاعر الآخرين.
- النظر إلى الآخرين باشتمئزاز.
- عدم الالتزام بالمواعيد.
- الكذب لبلوغ ما يريد.
- الحديث بصوت مرتفع جداً.
- الشعور بالحسد والغيرة لتفوق الآخرين.
- الدخول في عراك وصدامات مستمرة.

التعريف الإجرائي:

إننا نعتمد التعريف الإجرائي التالي للمهارات الاجتماعية:

"قدرة الطفل على المبادأة بالتفاعل الاجتماعي مع الآخرين، والتعبير عن المشاعر السلبية والإيجابية إزاءهم، وضبط انفعالاته في مواقف التفاعل الاجتماعي بما يتناسب مع طبيعة الموقف" وكما يدل على ذلك الدرجة المرتفعة على مقياس المهارات الاجتماعية للصغار (عبدالرحمن، ١٩٩٨، ص١٦).

تقدير الذات:

هناك الكثير من التعريفات التي وضعت لمصطلح تقدير الذات، منها:

تعريف ريبر (Reber, 1985) القائل: "تقدير الذات هو الدرجة التي يقيم بها الفرد ذاته The degree (to which one values oneself، وان مصطلح تقدير الذات self-esteem مرادف لمصطلح. self-appraisal أما دوغلاس (Douglas, 1994) فيقول إن مصطلح تقدير Esteem يرادف مصطلحات: اعتبار، واحترام، وتقييم، وتثمين. appreciation, worth, estimate of value. ويعرف تقدير الذات بأنه "مجموعة المعتقدات التي يحملها الفرد عن نفسه والتي يعتبرها حقيقية في التعبير عنه، سواء كانت معبرة عن حقيقته فعلاً أم غير ذلك".

أما روزنبرغ (Rosenberg, 1978) فقد عرف تقدير الذات بأنه "اتجاهات الفرد الشاملة- سالبة كانت أم موجبة- نحو نفسه" ويعني هذا أن تقدير الذات المرتفع يعتبر فيه الشخص نفسه ذا قيمة وأهمية، في حين تقدير الذات المنخفض يعبر عن عدم رضا الفرد عن ذاته أو رفض الذات. إن تقدير الفرد لذاته- كما يقول روزنبرغ- يمثله الفكرة التي يدركها الفرد عن كيفية رؤية الآخرين له وتقييمهم له. وقد شدد البعض على أن تقدير الذات قد يكون سالباً أو موجباً، منخفضاً أو مرتفعاً. (Guard, 1980).

يتبين أن تقدير الذات عبارة عن تقييم يقوم به الفرد نحو ذاته، فضلاً عن كونه تقدير وتعبير سلوكي يعبر الفرد من خلاله عن مدى تقديره لذاته، هذا التقدير من قبله هو الذي يعكس شعوره بالجدارة والكفاءة، (سليمان، ١٩٩٨ (ويزداد تقدير الطفل لذاته عندما يستطيع أن يرى نفسه ويحدد موضعه من خلال نظرة الآخرين له وعندما يستطيع أن يعقد مقارنات بين قدراته وقدرات من هم في مثل سنه ويقومون بنفس أدواره، هذا التقييم الذي يستقيه أساسا من الكبار الذين يشكلون دلالة وأهمية لدى الطفل وهم الآباء، والمدرسون، والأقران (العزبي، ١٩٨٥)، فتقدير الذات يتشكل من خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين. وأخيراً، يرى (كوبر سميث) أن تقدير الذات هو "حكم الفرد على ذاته من حيث الاستحقاق، والذي يتضح من خلال الاتجاهات التي يتمسك بها ويحافظ عليها نحو هذه الذات"، (ابراهيم وسليمان، ١٩٩٨).

التعريف الإجرائي:

تقدير الذات هو مفهوم افتراضي يتضمن جميع الأفكار والمعتقدات والمشاعر التي يحملها الفرد عن ذاته والتي تعبر عن خصائصه الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية، بما فيها قيمه وقناعاته وخبراته السابقة. وفي بحثنا الحالي نعتمد التعريف التالي الذي وضعه الباحث لغرض الدراسة:

"تقدير الذات هو الدرجة التي يعكسها الفرد على مقياس تقدير الذات الذي طوره سيد سليمان".

إجراءات الدراسة:

العينة

تكونت عينة الدراسة من (٢٢٥ طفلا) بواقع (١١٥ ذكور، ١١٠ إناث) تتراوح أعمارهم بين التاسعة والثانية عشرة (بمتوسط قدره ٩، ١٠ للإناث، ومتوسط قدره ٦، ١٠ للذكور) وتمثل هذه الفئة العمرية مرحلة الطفولة المتأخرة. وقد سحب أفراد العينة بطريقة عشوائية طبقية من المدارس التالية (حسن غوري، الشبيبة، العدالة، محمد ديب بيطار، عبدالكريم النجار، والتضامن العربي، والظاهرية، وكرم القصر، ورابعة العدوية، والكرامة، وعربستان، والثورة للبنات) في مدينة حلب، وينحدرون من مستويات اقتصادية واجتماعية متوسطة. والجدول رقم (١) يبين توزيع أفراد العينة.

اسم المدرسة	عدد الذكور	العمر	اسم المدرسة	عدد الاناث	العمر
محمد ديب البيطار	١٦	١١ سنة	الظاهرية	٢٢	١١ سنة
الشبيبة	١٦	١٠ سنوات	رابعة العدوية	٢٢	٩ سنوات
الكرامة	١٦	١٢ سنة	عربستان	٢٢	١٢ سنة
التضامن العربي	١٧	١٠ سنوات	كرم القصر	٢٢	١٢ سنة
العدالة	١٨	١١سنة	الثورة للبنات	٢٢	١٠ سنوات
حسين غوري	٢٠	٩ سنوات			
عبدالكريم النجار	١٢	١٢ سنة			

أدوات الدراسة:

لقد تم استخدام أداتين في هذه الدراسة هما: مقياس المهارات الاجتماعية للصغار، ومقياس تقدير الذات للأطفال.

١-١- مقياس المهارات الاجتماعية للصغار:

وهو تعديل للمقياس الأصلي الذي وضعه عالم النفس ماتسون تحت اسم "تقييم ماتسون للمهارات الاجتماعية للصغار"، Matson Evaluation of Social Skills With Youngsters (MESSY)، (١٩٨٣). وقد قام بهذا التعديل محمد السيد عبدالرحمن (١٩٩٨). ويتكون الاختبار في صورته النهائية من (٥٧) بنداً بعد أن استبعدت البنود التي لم توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين درجاتها ودرجة البعد الذي تنتمي إليه طبقاً لنتائج الاتساق الداخلي، وتتوزع بنود المقياس على الأبعاد الأربعة التالية، نتيجة تطبيق التحليل العاملي:

١- المبادأة بالتفاعل: وهي قدرة الطفل على بدء التعامل من جانبه مع الأطفال الآخرين لفظياً أو سلوكياً، كالتعرف عليهم، ومد يد العون لهم، أو زيارتهم أو تخفيف آلامهم (مثال: أساعد الأصدقاء الذين يتعرضون لضرر أو أذى) ويتكون هذا البعد من ١٣ بنداً، أرقامها: ١١-١٢-١٧-٢٠-٢١-٢٥-٢٨-٣١-٣٣-٣٩-٤٣-٥١-٥٢.

٢- التعبير عن المشاعر السلبية: وتعرف بأنها قدرة الطفل على التعبير عن مشاعره لفظياً أو سلوكياً كاستجابة مباشرة أو غير مباشرة لأنشطة وممارسات الأطفال الآخرين التي لا تروق له (مثال: أعتدي على الآخرين وأشتمهم عندما أغضب منهم). ويتكون هذا البعد من ٢١ بنداً أرقامها: ١-٦-١٠-١٣-١٤-١٦-١٨-١٩-٢٢-٢٣-٢٧-٣٤-٣٥-٣٧-٤٤-٤٥-٤٩-٥٠-٥٦-٥٧.

٣- الضبط الاجتماعي الانفعالي: وتعرف بأنها قدرة الطفل على التروي وضبط انفعالاته في مواقف التفاعل مع الأطفال الآخرين وذلك في سبيل الحفاظ على روابطه الاجتماعية معهم (مثال أغضب بسهولة) ويتكون هذا البعد من ١١ بنداً أرقامها: ٢-٣-٥-٧-٣٠-٣٢-٤١-٤٧-٥٣-٥٤.

٤- التعبير عن المشاعر الإيجابية: وتعرف بأنها قدرة الطفل على إقامة علاقات اجتماعية ناجحة من خلال التعبير عن الرضا عن الآخرين ومجاملتهم ومشاركتهم الحديث واللعب وكل ما يحقق الفائدة للطفل ولمن يتعامل معه، (مثال: أنظر إلى الناس وأنا أتحدث إليهم، أشعر بالسعادة حين يفعل أي شخص عملاً جيداً). ويتكون هذا البعد من ١٢ بنداً أرقامها: ٨-٩-١٥-٢٤-٢٩-٣٦-٣٨-٤٠-٤٢-٤٦-٤٨-٥٤.

صدق المقياس وثباته:

لقد بين عبدالرحمن أن المقياس يتمتع بالصدق الظاهري، حيث أظهر المحكمون اتفاقاً على بنوده في صيغتها النهائية، وارتباط بنودها بالأبعاد التي يتألف منها. كما استخدم فيه طريقة صدق المقارنة الطرفية. ويتمتع هذا المقياس بدرجة عالية من القدرة التمييزية بين مرتفعي ومنخفضي المهارة الاجتماعية، حيث تم حساب قيمة ت لدلالة الفروق بين المتوسطات لدرجات الـ ٢٧٪ الأعلى من الوسيط، والـ ٢٧٪ الأدنى من الوسيط، فكانت الفروق كلها دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ سواء لأبعاد المقياس أو الدرجة الكلية (عبدالرحمن، ١٩٩٨).

أما بالنسبة لثبات المقياس، فقد استخدمت طريقتا الاتساق الداخلي وإعادة الاختبار للتحقق من مدى ثبات المقياس. فبالنسبة لطريقة الاتساق الداخلي للمقياس، تم حساب معامل الارتباط بين درجات بنود مقياس المهارات الاجتماعية والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه هذه البنود لعينة التقنين، مما أسفر عن حذف خمسة من البنود التي لم يكن ارتباطها دالاً إحصائياً (كما ذكرنا) وبذلك أصبح عدد بنوده ٥٧ بنداً. وبعد ذلك حسبت معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس فكانت جميعها دالة إحصائياً عند ٠,٠١، كما تم حساب معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ فكانت كل المعاملات مناسبة وتحقق ثبات المقياس (٠,٧٦).

أما طريقة إعادة التطبيق، فقد تم تطبيق المقياس على عينة التقنين بعد مرور ثلاثة أسابيع من التطبيق الأول، وبحساب معامل الارتباط بين درجات الأطفال في التطبيقين، كانت كلها دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ ومرتفعة إلى حد يؤكد تمتع المقياس بثبات جيد، وكانت قيمتها: ٠,٧٣، ٠,٧٦، ٠,٧٤، ٠,٨٥، ٠,٨١ للأبعاد والدرجة الكلية على التوالي. كما قام الباحث الحالي باستخدام هذه الطريقة على عينة تألفت من ٤٣ طفلاً ، حيث طبق عليهم المقياس مرتين بفاصل زمني قدره (١٩ يوماً) وحسب معامل الارتباط بين درجاتهم في التطبيقين، فكان معامل الارتباط ٠,٧٩، مما يؤكد تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات.

٢- مقياس تقدير الذات للأطفال:

قام عبدالرحمن سليمان بوضع مقياس تقدير الذات للأطفال Self-Esteem Scale for Children (1998) ويتألف المقياس في صورته النهائية من ٣٧ بنداً موزعة في الأبعاد الستة التالية كما أسفرت عنها طريقة التحليل العاملي:

- الاتجاهات الوالدية السالبة مقابل الاتجاهات الوالدية الموجبة، وهي البنود (الثمانية) ذوات الأرقام التالية ١٨، ٢٦، ٢٩، ٢٢، ٢٣، ٤، ٨، ١١). وهذا العامل ثنائي القطب: فبعض بنوده السالبة تشير إلى اتجاهات الابن السلبية نحو الوالدين (كحب الوالدين لأخوة وأخوات الطفل "١٨"، والاعتماد على الذات كلية "٢٩"، والخوف من التحدث أمام أحد الوالدين "٢٣" وتجنب الحوار مع الوالدين). في حين جاءت البنود الموجبة معبرة عن الاتجاهات الإيجابية نحو الوالدين (كتشجيع الآباء "٢٢"، والاستمتاع بالوجود مع الوالدين "٤".
- تقدير المعلم السالب لأداء الطفل. وهي أربعة بنود، ذوات الأرقام التالية: ٢، ٥، ١٣، ١٥ (مثل عدم شعور المعلم بتفوق الطفل).
- التقدير الإيجابي للذات. ويتألف هذا البعد من البنود التالية: ١٦، ٣٢، ٧، ١٠، ٢٧، ٢٤، ١٧ (مثال: أكمل بنجاح كل عمل بدأته، أميل إلى قول الصدق).
- التقدير الإيجابي من قبل المعلم لأداء الطفل. ويتألف من أربعة بنود، هي: ١٩، ٣١، ١٢، ٩ (مثال يقدرني المعلم لأنني تلميذ متفوق، أكون سعيداً عندما يهتم بي المعلم في الصف).
- العلاقات الاجتماعية السالبة بين الأطفال. ويتألف من أربعة بنود أيضا هي التالية: ٦، ٣، ٣٠، ٢٨ (مثال: يقول عني بعض الأطفال من زملائي أشياء سخيفة، اشعر أنني أقل تفوقاً من بقية زملائي).
- تقدير الذات المتنوع، وتشمل خمسة بنود (هي ١٤، ١، ٢٥، ٢١، ٣٠) تدور حول أبعاد متباينة تتعلق بالأصدقاء والمعلم وتقدير الذات المنخفض (مثال: أشعر بالخجل عندما أتكلم مع أحد والدي، أتضايق عندما لا يصدقني زملائي).

صدق المقياس وثباته:

يتمتع المقياس بدرجة جيدة من الصدق كما ظهر من خلال: صدق المحكمين، والارتباط بين كل بند والدرجة الكلية على المقياس ذاته. أما بالنسبة لثباته، فقد قيس ثبات المقياس بطريقة الاتساق الداخلي، وذلك بقسمته إلى قسمين (١٦ بنداً) تمثل النصف الأول من البنود، مقابل النصف الثاني (١٦ بندا)، وحسبت معاملات الارتباط بين النصفين لدى عينة من تلاميذ المدرسة الابتدائية وتلميذاتها (ن = ٦٠). وقد بلغ معامل ثبات التنصيف بعد تصحيح الطول بطريقة "سبيرمان براون" إلى ٠,٨١، مما يشير إلى درجة عالية من الثبات (عبدالرحمن، ١٩٩٨). وقام الباحث الحالي باستخدام طريقة إعادة التطبيق، حيث طبق المقياس على عينة مؤلفة من ٤٣ طفلاً من تلاميذ المدارس الابتدائية بفاصل زمني قدره ١٩ يوماً، وحسب معامل الارتباط بين درجات التطبيقين فبلغ معامل الثبات ٠,٨٠، مما يؤكد تمتع المقياس بدرجة ثبات جيدة.

المعالجة الإحصائية:

تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية للبنود، كما تم حساب الوزن النسبي للبنود، حيث أعطيت الاختيارات الثلاثة (نادراً، أحياناً، دائماً) في مقياس المهارات الاجتماعية - الدرجات التالية على التوالي (١، ٢، ٣)، والاختيارات الخمسة (لا، أحياناً، متوسط، كثيراً، كثيراً جداً) في مقياس تقدير الذات - الدرجات التالية على التوالي (١، ٢، ٣، ٤، ٥)، ثم ضربت كل قيمة بالتكرارات المقابلة لها وجمعت ثم قسمت على العدد الكلي، وبذلك تراوح الوزن النسبي لكل بند بين ١ و ٣ في مقياس المهارات الاجتماعية، وبين ١ و ٥ في مقياس تقدير الذات، وعد الباحث الوزن النسبي مرتفعاً إذا تجاوز ٢،٥ في المقياس الأول، و٣،٥ في المقياس الثاني. كما استخدم معامل الارتباط لتحديد العلاقة بين المهارات الاجتماعية وتقدير الذات، واختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات.

النتائج ومناقشتها:

يتعرض هذا الجزء من الدراسة إلى عرض النتائج التي تم التوصل إليها وذلك وفقاً للأسئلة التي شملها البحث، وهي كما يلي:

بالنسبة للسؤال الأول، الذي ينص على "ما هي أكثر المهارات الاجتماعية شيوعاً لدى الأطفال عينة الدراسة؟" فقد حسبت المتوسطات والانحرافات المعيارية مرتبة ترتيباً تنازلياً، كما هي في الجدول (٢).

الجدول (٢) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية لكل بند من بنود المهارات الاجتماعية مرتبة ترتيباً تنازلياً.

البند	العبارة	م	ع	النسبة المئوية		
				دائما ٪	أحيانا ٪	نادرا ٪
١	أرد الجميل لمن يساعد ويقدم لي معروفاً	٢,٨٨	٠,٣٨	٨٩,٧	٨,٤	١,٧
٢	عندما يساعدني أي شخص أقول له شكراً	٢,٨٦	٠,٤٥	٨٩,٣	٨,٤	١,٧
٣	أجرح مشاعر الناس وأجعلهم زعلانين	٢,٨٤	٠,٤٣	١,٣	١٢,٨	٨٥,٧
٤	أدافع عن أصدقائي	٢,٨١	٠,٤٤	٨٣,١	١٥,١	١,٧
٥	أنظر إلى الناس عندما يتكلمون معي	٢,٧٩	٠,٣	٧٩,٥	٢٠	٠,٤
٦	أشعر بالسعادة عندما يفعل أي شخص عمل جيد	٢,٧٩	٠,٤٤	٨١,٣	١٦	٢,٦
٧	أساعد الأصدقاء الذين يتعرضون لأذى	٢,٧٨	٠,٤٤	٧٩,٥	١٨,٦	١,٧
٨	ألعب وحدي	٢,٧٦	٠,٤٦	٠,٨	٢١,٧	٧٧,٣
٩	أؤذي الآخرين عندما أريد توجيههم.	٢,٧٣	٠,٤٨	٠,٨	٢٤,٤	٧٤,٦
١٠	أحافظ على أسرار الآخرين	٢,٦٨	٠,٦	٨٠,٨	٥,٣	١٣,٧
١١	أستطيع بسهولة تكوين علاقة وصداقة مع الآخرين	٢,٦٥	٠,٦٥	٧٥,١	١٥,١	٩,٧
١٢	لي أصدقاء كثيرون	٢,٦٢	٠,٦٦	٧٢	٩,٣	٩,٣
١٣	اسأل الآخرين عن أخبارهم وأحوالهم	٢,٥٧	٠,٦٤	٦٥,٣	٢٤,٦	٨
١٤	أفسر الأشياء بأكثر مما تحتمل	٢,٥٣	٠,٧	١١,١	٢٤	٦٤,٨
١٥	أمدح الناس وأخبرهم بما فيهم من صفات طيبة	٢,٥	٠,٦٧	٦٩,٧	٢١,٢	٨,٨
١٦	أعاير الأطفال الآخرين بعيوبهم وأخطائهم	٢,٥٢	٠,٨١	٢٠	١١,٥	٦٨,٤
١٧	أحافظ على حاجات الآخرين	٢,٥٢	٠,٦٠	٨٩,٣	٤	٦,٢
١٨	اظن دائما أن الناس يضايقونني حتى وإن لم يفعلوا ذلك	٢,٥١	٠.٦٦	١١,١	١٨,٢	٧٠,٦
١٩	أشعر بالأسف والندم حين أؤذي أي شخص	٢,٥	٠,٥٧	٧٥,١	٢٢,٦	٢,٢
٢٠	أشترك في الألعاب مع الأطفال الآخرين	٢,٤٩	٠,٦٤	٦٩,٧	٣٠,٦	٣,١
٢١	عندما أرى شخصاً أعرفه أذهب إليه وأتحدث معه	٢,٤٧	٠,٥٤	٧٤,٣	٢١,٧	٤
٢٢	أشترك في المشاجرات كثيراً	٢,٤٧	٠,٦٧	٢١,٧	٣٢	٥٧,٧
٢٣	أنادي على الناس بالأسماء التي يحبونها	٢,٤٦	٠,٥٣	٨٥,٢	١٠,٦	٤
٢٤	أعرض على الناس أن أساعدهم	٢,٤٦	٠,٨٢	٧٦	١٩,٥	٠,٤
٢٥	أحب أن أكون وحيداً	٢,٢٩	٠,٩٠	٢٩,٧	١١,١	٥٩,١
٢٦	أحاول أن أكون أحسن من أي شخص آخر	٢,٢٤	٠,٦٠	٣٢,٤	٦٠	٧,٥
٢٧	عندما اتكلم مع الآخرين فلا أخرج عن موضوع الحديث	٢,٢٠	٠,٦٦	٣١,٥	٥٧,٣	١١,١

يتبين من الجدول رقم (٢) أن أكثر المهارات الاجتماعية شيوعاً لدى الأطفال هي: رد الجميل لمن يساعدهم، والتعبير عن الشكر، والدفاع عن الأصدقاء، والنظر إلى الآخرين حين الحديث معهم، والشعور بالسعادة حين يقوم شخص ما بعمل جيد، ومساعدتهم للأصدقاء حين يتعرضون لأذى، والمحافظة على أسرار الآخرين، وتكون العلاقات والصدقات، ومدح الآخرين لما فيهم من صفات طيبة، والسؤال عن الآخرين لمعرفة أخبارهم وأحوالهم، والشعور بالأسف والندم حين إيذائهم مشاعر الغير. بالمقابل هناك عدداً من البنود التي تعبر عن أشكال من السلوك غير المرغوب لدى الأطفال وهي التالية: "أجرح مشاعر الناس وأجعلهم زعلانين، م = ٢, ٨٤" ، "ألعب وحدي، م = ٢, ٧٦" ، "أفسر الأشياء بأكثر مما تحتمل، م = ٢ و٥٣". إضافة إلى الغضب بسهولة والاشتراك في المشاجرات، وإصدار أصوات تضايق الآخرين.

أما بالنسبة للسؤال الثاني الذي ينص "ما هي أكثر بنود تقدير الذات ارتفاعا لدى الأطفال؟" فقد عرضت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية ترتيباً تنازلياً في الجدول رقم (٣).

الجدول رقم (٣) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبنود تقدير الذات مرتبة ترتيباً تنازلياً.

البند	العبارة	م	ع	لا ٪	أحيانا ٪	متوسطا ٪	كثيرا ٪	كثيرا جدا ٪
١	اقضي وقتاً طيباً عندما أكون مع أبي وأمي وأخوتي	٣,٦٥	٠,٧٦	٠,٥	١,٣	٦,٦	١٣,٣	٧٧,٧
٢	أكون سعيداً عندما يهتم بي المعلم في الصف	٣,٦٢	٠,٢٤	٠,٨	٢,٢	٠,٨	٢٣,٥	٣,١
٣	أشعر بتشجيع والدي عندما أحصل على درجات عالية	٣,٤٩	١,٠٥	٤	٠,٥	٢,٥	٢٦,٢	٦٦
٤	أشعر أنني تلميذ مجتهد وناجح	٣,٢١	٠,٩٩	٢,٦	٤	١٠,٢	٣٥,١	٤٨
٥	أميل إلى قول الصدق	٣,١٤	١,١	٤	٣,٥	١٩,١	٢٠,٨	٥٢,٨
٦	أحب أن يحترمني الناس بصرف النظر عن سني	٣,٠٥	١,٢٣	٧,١	٨	٠,٤	٤٠,٨	٤٣,٥
٧	يهمني أن يقال عني اشطر من زملائي	٣,٠٤	١,١٦	٥,٣	٥,٧	١٦	٢٥,٣	٤٧,٥
٨	أكمل بنجاح كل عمل بدأته	٢,٨٧	١,١٩	٧,٥	٧,١	١٢,٤	٣٦	٣٦,٨
٩	أتضايق عندما لا يصدقني زملائي	٢,٨٤	١,٣	٣,٥	٢٠,٤	٥,٧	٣٥,٣	٤٤
١٠	يقدرني المعلم لأنني تلميذ متفوق	٢,٥٥	١,٤٤	١٠,٢	٢٤,٤	١,٧	٢٧,١	٣٦,٤

البند	العبارة	م	ع	لا ٪	أحيانا ٪	متوسطا ٪	كثيرا ٪	كثيرا جدا ٪
١١	ما حصلت عليه من نجاح في المدرسة هو نتيجة تشجيع المعلمين لي	٢,٣٧	١,٢٢	٩,٧	١٥,٥	١٩,١	٣٨,٢	١٥,٣
١٢	أتضايق لعدم إحساس المعلمين بأنني تلميذ متفوق	٢,٢٣	١,٤٦	١٨,٦	١٨,٢	٦,٦	٣٣,٧	٢٢,٦
١٣	يهتم زملائي بما أقول	١,٩٧	٠,٩٦	٦,٦	١٧,٧	٣٥,٥	٣٧,٥	٢,٢
١٤	يستعين بي بعض زملائي في حل ما يصادفهم من مشكلات	١,٩٦	٠,٨٦	٢,٢	٢٩,٣	٤١,٧	٢٣,٥	٣,١
١٥	أبي وأمي يأخذان بآرائي في كل القرارات التي تخصني	١,٩٤	١,١٨	١١,١١	٢٨,٤	٢٥,٧	٢٤	١٠,٦
١٦	أستمتع باللعب مع من هم أكبر مني سناً	١,٦٨	١,٦٣	٣٧,٢	١٣,٧	١٨,٦	٣,١	٢٧,١
١٧	أشعر بالخجل عندما أتحدث مع والدي	١,٦٤	١,٣٤	٤٣,٥	٣٢	٥,٥	٨,٨	١١,١
١٨	أبحث عن أصدقاء جدد في بداية العام الدراسي لأنني لا أجد من العب معهم من زملائي القدامى	٢,٢٣	١,٥٨	٥٠,٢	١٢	١,٣	٢٨,٨	٧,٥
١٩	أتجنب أن أواجه أبي وأمي في أي حوار	١,١٤	١,٢٣	٤٢,٢	١٩,٥	٢٧,٥	٢,٦	٨
٢٠	عندما أخطىء يسارع المعلم إلى عقابي	١,١	٠,٩٨	٣٢,٨	٣٢	٢٩,٣	٣,٥	٢,٢
٢١	ينظر إلى معظم المحيطين بي على أنني طفل صغير	١,٠٣	١,٠٥	٣٥,١	٣٧,٣	٢٠	٤,٤	٣,١
٢٢	يمدح المعلم سلوك زملائي أكثر من مدحه سلوكي	٠,٩٥	٠,٨٢	٢٦,٦	٥٧,٧	١١,١١	٢,٢٢	٢,٢
٢٣	أستطيع عمل أشياء دون مساعدة من أبي وأمي	٠,٩٢	٠,٩٣	٣٥,١	٥,٢	٢,٦	١١,٥	٠,٤
٢٤	أشعر بالخوف عندما أتكلم مع أحد والدي	٠,٨١	١,٣٤	٦٣,١	١٤,٢	١,٣	١٠,٢	٨,٤

البند	العبارة	م	ع	لا ٪	أحيانا ٪	متوسطا ٪	كثيرا ٪	كثيرا جدا ٪
٢٥	أشعر أنني أرتكب الكثير من الأخطاء طوال اليوم الدراسي	٠,٨	٠,٨٦	٣٦,٨	٥٣,٧	٤,٨	٠,٥	٣,٥
٢٦	أشعر بالضيق عندما يسألني المعلم داخل الصف	٠,٦٣	٠,٩٨	٦٧,١	٨	٢٠,٤	٣,٥	٠,٨
٢٧	أجد صعوبة في التعامل مع بقية زملائي في الصف	٠,٦٢	١,١١	٦٣,٥	٢٥,٣	٢,٢	٠,٨	٧,٥
٢٨	أشعر أنني اقل تفوقاً من بقية زملائي	٠,٦٢	٠,٨٩	٥٠,٢	٣٦	٧,٥	٣,٥	١,٧
٢٩	أشعر بعدم رضا المعلمين عند إجاباتي لأسئلتهم داخل الصف	٠,٤٩	٠,٦٤	٥٧,٧	٣٥,٥	٥,٧	٠,٥	٠
٣٠	يقول عني بعض زملائي أشياء سخيفة	٠,٤٧	٠,٧١	٦٢,٢	٣١,١	٣,٥	٣,١	٠
٣١	أتشاجر معي زملائي	٠,٤٧	٠,٩٧	٤٢,٢	٤٥,٣	٤,٤	٩	٢,٢
٣٢	أبي وأمي يحبان أخوتي وأخواتي أكثر مني	٠,٢٩	٠,٧	٨٠,٤	١٤,٢	٠,٨	٤,٤	٠

يتبين من الجدول رقم (٣) أن الأطفال عينة البحث يقضون وقتاً طيباً عندما يكونون مع الأب والأم (م = ٣,٦٥)، ويكونون سعداء عندما يهتم بهم المعلم في الصف (م = ٣,٦٢)، ويتشجعون كثيراً عندما يحصلون على درجات عالية (م = ٣,١٤)، ويشعرون أنهم تلاميذ مجتهدون (م=٣,٢١)، ويميلون إلى قول الصدق (م= ٣,١٤) ويهمهم أن يقال عنهم أنهم مجتهدون بين زملائهم (البند ٩، م= ٣,٠٤)، ويحبون أن يحترمهم الناس بصرف النظر عن سنهم (م= ٣,٠٥)، كما أنهم يكملون بنجاح كل عمل يبدؤونه (م= ٢,٨٧)، ويتضايقون عندما لا يصدقونهم زملاؤهم (م= ٢,٨٤)، ويقدرهم المعلمون لتفوقهم (م= ٢,٥٥).

بالنسبة للسؤال الثالث الذي ينص "هل هناك علاقة ارتباطيه بين المهارات الاجتماعية وتقدير الذات؟ وما نوعها؟ وما مستوى دلالتها الإحصائية؟" فقد حسب معامل الارتباط بين بنود كل بعد من أبعاد مقياس المهارات الاجتماعية مع أبعاد مقياس تقدير الذات، وعرضت النتائج في الجدول رقم (٤).

الجدول رقم (٤) يبين مصفوفة معاملات الارتباط بين كل بعد من أبعاد المهارات الاجتماعية مع أبعاد تقدير الذات.

	الاتجاهات الوالدية السالبة مقابل الاتجاهات الوالدية الموجبة	تقدير المعلم السالب لأداء الطفل	التقدير الإيجابي للذات	التقدير الإيجابي من قبل المعلم	العلاقات السالبة	التقدير المتنوع
المبادأة بالتفاعل	السالبة - ٠,٤٩* الموجبة+ ٠,٧٢*	-٠,٦٢*	٠,٦٧*	٠,٥٣*	-٠,٥٧*	٠,٣٩*
التعبير عن المشاعر السلبية	السالبة+ ٠,٥٤* الموجبة- ٠,٣٣*	٠,٥٩*	-٠,٧٣*	-٠,٧٨*	٠,٥١*	٠,٢٣
الضبط الاجتماعي الانفعالي	السالبة+ ٠,٢٩* الموجبة- ٠,٣٩*	٠,٤١*	٠,٢٤*	٠,١٩	٠,٥٣*	٠,٢٩*
التعبير عن المشاعر الإيجابية	السالبة- ٠,٥١* الموجبة+ ٠,٧٤*	-٠,٤٤*	٠,٨١*	٠,٧٩*	-٠,٢٩*	٠,٥٢*

* دالة عند مستوى ٠,٠١

يتبين من الجدول رقم (٤) النتائج التالية:

١- توجد علاقة ارتباطية سالبة بين المبادأة بالتفاعل وكل من الاتجاهات الوالدية السالبة (-٠,٤٩) وتقدير المعلم السالب لأداء الطفل (-٠,٦٢) والعلاقات السالبة بين الأطفال (-٠,٧٥).

٢- توجد علاقة ارتباطية موجبة بين المبادأة بالتفاعل وكل من الاتجاهات الوالدية الموجبة (+٠,٥٨) والتقدير الإيجابي للذات (+٠,٦٧) والتقدير الإيجابي من قبل المعلم (-٠,٥٣) وتقدير الذات المتنوع (+٠,٣٤).

٣- توجد علاقة ارتباطية موجبة بين التعبير عن المشاعر السلبية وكل من الاتجاهات الوالدية السالبة (+٠,٤٥) وتقدير المعلم السالب لأداء الطفل (+٠,٥٩) والعلاقات السالبة بين الأطفال (+٠,٥١) وتقدير الذات المتنوع (+٠,٢٣).

٤- توجد علاقة ارتباطية سالبة بين التعبير عن المشاعر السلبية وكل من الاتجاهات الوالدية الموجبة (-٠,٣٣) والتقدير الإيجابي للذات (-٠,٧٣) والتقدير الإيجابي من قبل المعلم (-٠,٧٨).

٥- توجد علاقة ارتباطية موجبة بين الضبط الاجتماعي الانفعالي وكل من الاتجاهات الوالدية السالبة (+٠,٤٣) وتقدير المعلم السالب لأداء الطفل (+٠,٤١) والتقدير الإيجابي للذات (+٠,٢٤) والعلاقات السالبة (+٠,٥٣) وتقدير الذات التنوع (+٠,٢٩)،

٦- توجد علاقة ارتباطية سالبة بين الضبط الاجتماعي الانفعالي والاتجاهات الوالدية الموجبة (-٠,٣٩).

٧- توجد علاقة ارتباطية سالبة بين التعبير عن المشاعر الإيجابية وكل من الاتجاهات الوالدية السالبة (-٠,٥١) وتقدير المعلم السالب لأداء الطفل (-٠,٤٤) والعلاقات السالبة بين الأطفال (-٠,٢٩).

٨- توجد علاقة ارتباطية موجبة بين التعبير عن المشاعر الإيجابية وكل من الاتجاهات الوالدية الموجبة (+٠,٧٤) والتقدير الإيجابي للذات (+٠,٨١) والتقدير الإيجابي من قبل المعلم (+٠,٧٩) وتقدير الذات التنوع (+٠,٥٢).

بالنسبة للسؤال الرابع الذي ينص على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في مستوى المهارات الاجتماعية؟". للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام اختبارات لدلالة الفروق بين المتوسطات.

الجدول رقم (٥) يبين المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم ت بين الذكور والإناث في المهارات الاجتماعية.

البند	العبارة	الجنس	م	ع	ت	اتجاه الفروق
١	أهدد الناس وأتصرف معهم بوحشية	ذكور إناث	١,٣٩ ١,٣٥	١,٢١ ٠,٣٢	٠,٣٣	
٢	أغضب بسهولة	ذكور إناث	٢,٠٨ ١,٩٨	٠,٤٦ ٠,٤٤	٠,٤٢	
٣	أنا شخص مسيطر (أقول لأي شخص أعمل كذا ولا أقول بعد أذنك أعمل كذا	ذكور إناث	١,٥٨ ١,٥٦	٠,٤٥ ٠,١٣	٠,٢٧	
٤	عادة أكون حزين وكثير الشكوى	ذكور إناث	١,٦٨ ١,٦٩	١,٩٩ ٠,٣٥	١,٥٨	
٥	أتكلم وأقطع كلام الآخرين عندما يتكلمون	ذكور إناث	١,٤٢ ١,٤٤	٠,٢٧ ٠,٢٥	٠,٨	

البند	العبارة	الجنس	م	ع	ت	اتجاه الفروق
٦	آخذ أو أستخدم حاجات الآخرين دون أن أستأذن منهم	ذكور إناث	١,٥٥ ١,٦	٠,٣٩ ٠,٤٧	١,٢٢	
٧	أتفاخر وأتباهى كثيراً	ذكور إناث	١,٣٥ ١,٤٣	٠,٥ ٠,٣٣	١,٣٧	
٨	أنظر إلى الناس وأنا أتحدث إليهم	ذكور إناث	٢,٤٣ ٢,٥٦	٠,٥٧ ٠,٤٤	١,٩٤	
٩	لي أصدقاء كثيرون	ذكور إناث	٢,٧٣ ٢,٥	٠,٣٤ ٠,٥٥	٣,٢٩	لصالح الذكور
١٠	أعتدي على الآخرين وأشتمهم عندما أغضب منهم	ذكور إناث	١,٢٩ ١,٢٨	٠,٢٦ ٠,٤٢	٠,٢٢	
١١	أساعد الأصدقاء الذين يتعرضون لأذى	ذكور إناث	٢,٧٥ ٢,٨	٠,٦٤ ٠,١٨	٠,٧٤	
١٢	أداعب الأصدقاء وأضحكهم عندما يكونون زعلانين لأخفف عنهم	ذكور إناث	١,٢٥ ١,٢٧	٠,٢٥ ٠,٥٩	٠,٣٥	
١٣	أنظر للأولاد الآخرين نظرة احتقار وكراهية	ذكور إناث	١,٠٧ ١,٢٨	٠,١٣ ٠,١١	١,٣١	
١٤	أشعر بالغضب والضيرة عندما يفعل أي شخص عمل جيد	ذكور إناث	١,٢٢ ١,٢٤	٠,٣١ ٠,١٢	١,٢٤	
١٥	أشعر بالسعادة عندما يفعل أي شخص عمل جيد	ذكور إناث	١,٥ ١,٣١	٠,٨١ ١,٥١	٠,٢٩	
١٦	أعاير الأطفال الآخرين بعيوبهم وأخطائهم	ذكور إناث	١,٤٢ ١,٣٥	٠,٣٨ ٠,٥٢	١,٣٢	
١٧	أمدح الناس وأخبرهم بما فيهم من صفات طيبة	ذكور إناث	٢,٦ ٢,٥	٠,٥٣ ٠,٥١	٠,١٤	
١٨	أكذب لكي أحصل على ما أريد	ذكور إناث	١,١٩ ١,١٨	٠,٦٧ ٠,٤١	١,١٥	
١٩	أضايق الناس لكي أجعلهم يغضبون	ذكور إناث	١,٢٦ ١,٣٢	٠,٢٢ ٠,٢٨	١,٩٣	
٢٠	عندما أرى شخص أعرفه أذهب إليه وأتحدث معه	ذكور إناث	٢,٦٩ ٢,٧	٠,٢٩ ٠,٣٣	٠,٢٥	

البند	العبارة	الجنس	م	ع	ت	اتجاه الفروق
٢١	عندما يساعدني أي شخص أقول له شكراً	ذكور	٢,٨٦	٠,١٨	٠,٦٦	
		إناث	٢,٨٨	٠,١٦		
٢٢	أحب أن أكون وحيداً	ذكور	١,٧	٠,٨٤	٠,٥	
		إناث	١,٨	٠,٨٢		
٢٣	أخاف أن أتكلم من الناس	ذكور	١,٤٧	٠,٣٨	٠,٣٤	
		إناث	١,٤٩	٠,٤٣		
٢٤	أحافظ على أسرار الآخرين	ذكور	٢,٦	٠,٣٩	٠,٢٢	
		إناث	٢,٧	٠,٤٦		
٢٥	أستطيع بسهولة أن أكون علاقة مع الآخرين وأعتبرهم أصدقائي	ذكور	٢,٦٤	٠,٤٥	٠,٥	
		إناث	٢,٦٧	٠,٣٨		
٢٦	أؤذي مشاعر الناس وأجعلهم زعلانين	ذكور	١,١٦	٠,٠٤	٠,٤	
		إناث	١,١٥	٠,١٢		
٢٧	أقول نكت وأضحك على الآخرين	ذكور	١,٨	٠,٦	١,٢٥	
		إناث	١,٩	٠,٦		
٢٨	أدافع عن أصدقائي	ذكور	٢,٨٢	٠,٠٥	١	
		إناث	٢,٨	٠,٢٢		
٢٩	أنظر إلى الناس عندما يتكلمون معي	ذكور	٢,٨	٠,٢٣	١,١٥	
		إناث	٢,٨٣	٠,١٨		
٣٠	أظن أنني عارف كل حاجة	ذكور	١,٩٥	٠,٥٣	١,٢٩	
		إناث	٢,٠٢	٠,٢٩		
٣١	أعطي للآخرين مما معي	ذكور	٢,٠٥	٠,٢٠	٠,٤٢	
		إناث	٢,٠٦	٠,١٨		
٣٢	أتصرف مع الناس بطريقة تجعلهم يشعرون أنني احسن منهم	ذكور	١٥,٦	٧٧,٣	١,١٢	
		إناث	١٥,٤	٧٢,٧		
٣٣	أظهر مشاعري للآخرين (حين أكون زعلان من أي شخص أخبره ذلك)	ذكور	١,٣٩	٠,٤٦	١,٠٥	
		إناث	١,٤٤	٠,٥٣		
٣٤	أظن دائما أن الناس يضايقونني حتى وإن لم يفعلوا ذلك	ذكور	١,٥٢	٠,٥٣	٤,٨٩*	لصالح الذكور
		إناث	١,٢٩	٠,٣٧		
٣٥	أصدر أصوات قد تضايق الآخرين	ذكور	١,٢	٠,٢٤	٢,٥	
		إناث	١,٣٩	٠,٣٨		

البند	العبارة	الجنس	م	ع	ت	اتجاه الفروق
٣٦	أحافظ على حاجات الآخرين	ذكور	٢,٨٢	٠,٤٩	٣,٣٤	
		إناث	٢,٨٣	٠,٢٩		
٣٧	أتكلم بصوت مرتفع جداً	ذكور	١,٩٤	٠,٢٢		لصالح
		إناث	٢,١	٠,٣٠٨	٤,٧*	الاناث
٣٨	أنادي على الناس بالأسماء التي يحبونها	ذكور	٢,٨	٠,٢٥	٠,٦٣	لصالح
		إناث	٢,٨٢	٠,٢٥		الإناث
٣٩	أعرض على الناس أن أساعدهم	ذكور	٢,٧٩	٠,٢٤	٠,٤٣	
		إناث	٢,٨	٠,١٨		
٤٠	أشعر بالرضا والسعادة عندما أساعد شخص ما	ذكور	٢,٨٧	٠,١٤	٠,٤١	
		إناث	٢,٨٦	٠,٢٢		
٤١	أحاول أن أكون أحسن من أي شخص آخر	ذكور	٢,٢٣	٠,٢٩	١,١٩	
		إناث	٢,٢٨	٠,٣٦		
٤٢	عندما أتكلم مع الآخرين فإنني لا أخرج عن موضوع الحديث	ذكور	٢,١٨	٠,٦٥	١,١٥	
		إناث	٢,٢٤	٠,٣٩		
٤٣	أزور أصدقائي غالباً في منازلهم	ذكور	١,٧٧	٠,٢١	٥,٥٨*	لصالح
		إناث	١,٩٦	٠,٢٩		الاناث
٤٤	ألعب وحدي	ذكور	١,٢٤	٠,١٧	٠,٠٠٩	
		إناث	١,٢٤	٠,٢		
٤٥	اشعر بالوحدة (انني وحيد)	ذكور	١,٨٢	٠,٣٧	١,٦٢	
		إناث	١,٧٥	٠,٢٨		
٤٦	أشعر بالأسف والندم حين أؤذي أي شخص	ذكور	٢,٦٢	٠,٢٥	٠,٩٤	
		إناث	٢,٧٤	٠,٢٣		
٤٧	أحب أن أكون القائد أو الزعيم في اللعب والعمل	ذكور	٢,٠٦	٠,٥٨	٠,١٤	
		إناث	٢,٠٥	٠,٥٨		
٤٨	أشترك في الألعاب مع الأطفال الآخرين	ذكور	٢,٦٣	٠,٣٢	٠,٦٥	
		إناث	٢,٦٠٩	٠,٣٣		
٤٩	أشترك في المشاجرات كثيراً	ذكور	١,٦٧	٠,٤٩	٥,٣٨*	لصالح
		إناث	١,٣٨	٠,٣١		الذكور
٥٠	أغير من (أحقد على) الناس الآخرين	ذكور	٢	٠,٣٢	٣,٠٥*	لصالح
		إناث	١,٨٩	٠,٢٢		الذكور

البند	العبارة	الجنس	م	ع	ت	اتجاه الفروق
٥١	أرد الجميل لمن يساعد ويقدّم لي معروف	ذكور إناث	٢,٨٩ ٢,٨٨	٠,١٢ ٠,١٢	٠,٦٣	
٥٢	أسأل الآخرين عن أخبارهم وأحوالهم	ذكور إناث	٢,٥٤ ٢,٦	٠,٤٢ ٠,٣٨	١,٣	لصالح الاناث
٥٣	أبقى مع الآخرين مدة طويلة حتى يملون مني	ذكور إناث	١,١٦ ١,٦٥	٠,١٢ ١,٠٧	٤,٩٤*	
٥٤	أفسر الأشياء بأكثر مما تحتمل	ذكور إناث	١,٤٥ ١,٤٨	٠,٤٤ ٠,٥١	٠,٤٨	
٥٥	أضحك لما يقوله الآخرين من نكت أو قصص جميلة	ذكور إناث	٢,٧٦ ٢,٦٧	٥,٠٦ ٠,٣٦	٠,١٩	
٥٦	أهم شيء عندي أن أكسب وأفوز على الآخرين	ذكور إناث	٢,٦٢ ٢,٦٨	٠,٤ ٠,٣٣	١,٢٥	لصالح الذكور
٥٧	أؤذي الآخرين وأضايقهم عندما أريد توجيههم	ذكور إناث	١,٥ ١,٤	٠,٠٩ ٠,٦٥	٣,١٦*	

* دالة عند مستوى ٠,٠١

يتبين لنا من الجدول (٥) أن العبارات التالية: "لي أصدقاء كثيرون"، "أظن دائماً أن الناس يضايقونني حتى وإن لم يفعلوا ذلك"، "أشترك في المشاجرات كثيراً"، "أحقد على الناس الآخرين"، كانت جميعها أعلى لدى الذكور منها لدى الإناث بفارق ذي دلالة إحصائية. في حين أن العبارات التالية: "أتكلم بصوت مرتفع"، "أزور أصدقائي غالباً في منازلهم"، "أبقى مع الآخرين مدة طويلة حتى يملون مني"، فكانت أعلى لدى الإناث منها لدى الذكور بفارق ذي دلالة إحصائية.

بالنسبة للسؤال الخامس الذي ينص "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات بين الجنسين من الأطفال عينة الدراسة؟" تم استخدام اختبارات لدلالة الفروق بين المتوسطات، كما هو مبين في الجدول(٦).

الجدول رقم (٦) يبين المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم ت بين الذكور والإناث في بنود تقدير الذات

الرقم	العبارة	الجنس	م	ع	ت	اتجاه الفروق
١	أشعر بالضيق عندما يسألني المعلم في داخل الصف	ذكور إناث	١,٤٦ ١,٩	٠,٧٩ ١,٠٩	*٣,٣٩	لصالح الإناث
٢	يمدح المعلم سلوك زملائي أكثر من مدحه سلوكي	ذكور إناث	١,٩٨ ١,٩٤	٠,٥٧ ٠,٧٩	٠,٦٧	
٣	يتشاجر معي زملائي	ذكور إناث	١,٧٧ ١,٩	٠,٩٤ ٠,٨٤	١,٠٩	
٤	أقضي وقتاً طيباً عندما أكون مع أبي وأمي وأخوتي	ذكور إناث	٤,٧ ٤,٦	٠,٥٥ ٠,٥٩	١,٣٣	
٥	أشعر بعدم رضا المعلمين عن إجاباتي لأسئلتهم في داخل الصف	ذكور إناث	١,٤٣ ١,٥٤	٠,٥١ ٠,٤٨	١,٧١	
٦	يقول عني بعض الأطفال زملائي أشياء سخيفة	ذكور إناث	١,٣٧ ١,٦٦	٠,٤٩ ٠,٧٤	٣,٦٣	
٧	يهتم زملائي بما أقول	ذكور إناث	٣,٠٧ ٣,١٩	١,٠٦ ٠,٠٩	١,١٨	
٨	أبي وأمي يأخذان بآرائي في كل القرارات التي تخصني	ذكور إناث	٣,٠٦ ٢,٧٨	١,٢٣ ٧,١٩	٠,٤٣	
٩	يهمني أن يقال عني أنني أشطر من زملائي	ذكور إناث	٣,٥٩ ٤	٣,٤٦ ٩,٤٩	٠,٩٧	
١٠	أميل إلى قول الصدق	ذكور إناث	٤,١٣ ٤,٨	١,٢٥ ٩,٢٢	٠,١٨	
١١	اتجنب أن أواجه أبي وأمي في أي حوار	ذكور إناث	٢,١ ٢,١٩	١,٤٥ ١,٤٩	٠,٤٩	
١٢	ما حصلت عليه من نجاح في المدرسة هو نتيجة تشجيع المعلمين	ذكور إناث	٣,٣٤ ٣,٤١	١,٥٩ ١,٣٩	٠,٣٧	
١٣	أتضايق لعدم إحساس المعلمين بأنني تلميذ متفوق	ذكور إناث	٣,١٦ ٣,٣٢	٢,١٧ ٢,٠٢	١,٧٨	
١٤	أبحث عن أصدقاء جدد في بداية العام الدراسي لأنني لا أجد من ألعب معه من زملائي القدامى	ذكور إناث	١,٨٧ ٢,٢٨	٤,٢٤ ٢,٢٥	٠,٩٤	

الرقم	العبارة	الجنس	م	ع	ت	اتجاه الفروق
١٥	عندما أخطىء يسارع المعلم إلى عقابي	ذكور إناث	١,٨٢ ٢,١١	٢,٠٢ ٠,٩٩	١,٣٨	
١٦	أكمل بنجاح كل عمل بدأته	ذكور إناث	٣,٨٤ ٣,٨٩	١,٤٣ ١,٤	٠,٢٨	
١٧	أشعر أنني تلميذ مجتهد وناجح	ذكور إناث	٤,١٨ ٤,٢٧	٠,٩١ ٢,٢٨	٠,٠٩	
١٨	أبي وأمي يحبان أخوتي وأخواتي أكثر مني	ذكور إناث	١,٣٢ ١,٣٣	٠,٤٦ ٠,٦٣	٠,١٥	
١٩	يقدرني المعلم لأنني تلميذ متفوق	ذكور إناث	٣,٥٤ ٣,٥٣	٢,١٦ ٢,٢٢	٠,٠٣	
٢٠	أشعر أنني أرتكب الكثير من الأخطاء طوال اليوم الدراسي	ذكور إناث	١,٧٨ ١,٨	٠,٧٣ ١,٢٤	٠,١٥	
٢١	أشعر بالخجل عندما أتحدث مع أحد والدي	ذكور إناث	٢,٢٥ ٢,٠٨	١,٩٤ ١,٦٤	٠,٦٢	
٢٢	أشعر بتشجيع والدي عندما أحصل على درجات عالية	ذكور إناث	٤,٤٦ ٤,٤٢	٠,٩٤ ١,٥٧	٠,٢٤	
٢٣	أشعر بالخوف عندما أتكلم مع أحد والدي	ذكور إناث	١,٩٢ ١,٨	١,٨٣ ١,٦٥	٠,٥٣	
٢٤	أستمتع باللعب مع هم أكبر مني سناً	ذكور إناث	٢,٨٥ ٢,٥٢	٠,٦٩ ٣,٠٨	٠,٣٣	
٢٥	أتضايق عندما لا يصدقني زملائي	ذكور إناث	٣,٨٣ ٣,٨٤	١,٦ ٠,٠٣	٠,٠٧	
٢٦	ينظر إلى معظم المحيطين بي على أنني طفل صغير	ذكور إناث	١,٧٩ ٢,٠٥	١,٦١ ٠,٩٨	١,٤٥	
٢٧	أحب أن يحترمني الناس بصرف النظر عن سني	ذكور إناث	٤,٠٩ ٤,٠٣	١,١٩ ١,٥١	٠,٣٤	
٢٨	أشعر أنني أقل تفوقاً من بقية زملائي	ذكور إناث	١,٤٦ ١,٧	١,٤٤ ٠,٨٧	١,٥	
٢٩	أستطيع عمل أشياء دون مساعدة من أبي وأمي	ذكور إناث	١,٨٧ ٢,٠٣	٠,٩١ ٠,٨٥	١,٤١	

الرقم	العبارة	الجنس	م	ع	ت	اتجاه الفروق
٣٠	أجد صعوبة في التعامل مع بقية زملائي في الصف	ذكور إناث	١,٩٤ ١,٧٩	٠,٩٩ ١,٥١	٠,٨٩	
٣١	أكون سعيداً عندما يهتم بي المعلم في الصف	ذكور إناث	٤,٥٧ ٤,٧٩	٠,٦٢ ٠,٠٦	٣,٧٩*	لصالح الإناث
٣٢	يستعين بي بعض زملائي في حل ما يصادفهم من مشكلات	ذكور إناث	٢,٨١ ٢,٨٥	١,٢٧ ٠,٨٣	٠,٢٧	

* دالة عند مستوى ٠,٠١

يتبين من الجدول رقم (٦) أن العبارتين "أشعر بالضيق عندما يسألني المعلم داخل الصف"، "أكون سعيداً عندما يهتم بي المعلم داخل الصف "كانت أعلى لدى الإناث منها لدى الذكور بفارق ذي دلالة إحصائية.

تعقيب عام على النتائج:

١- يتمتع الأطفال بمستوى من المهارات الاجتماعية وتقدير الذات كما عكستها استجابتهم على مقياسي المهارات الاجتماعية وتقدير الذات.

٢- هناك علاقة ارتباطية موجبة بين تقدير الذات والمهارات الاجتماعية لدى الأطفال. وتؤكد هذه النتيجة ما توصل إليه بعض العلماء من أن تقدير الطفل لذاته يزداد خلال تفاعله الاجتماعي ومن خلال نظرة الآخرين له واستحسانهم لسلوكه، وأن تقدير الذات الموجب يعزز التفاعل والتواصل الاجتماعي الفعال، وأن التفاعل الاجتماعي السليم يعزز الفكرة السليمة عن الذات، (زهران، ١٩٨٢).

٣- تبين أنه لا توجد فروق بين الجنسين في مستوى المهارات الاجتماعية لدى الأطفال عموماً، باستثناء "التكلم بصوت مرتفع" ، "أزور أصدقائي غالباً في منازلهم" و "أشترك في المشاجرات كثيراً" حيث كانت مرتفعة لدى الذكور بفارق دال إحصائياً. وقد أثبتت بعض الدراسات أن أعراض فرط النشاط والاندفاعية أعلى لدى الذكور منها لدى الإناث، (Whalen, 1989 ؛ عبدالله، ٢٠٠٠).

٤- لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في مستوى تقدير الذات، كما عكستها استجاباتهم على بنود مقياس تقدير الذات، باستثناء "أشعر بالضيق عندما يسألني المعلم داخل الصف" و "أكون سعيداً عندما يهتم بي المعلم داخل الصف" حيث كانت أعلى لدى الإناث منها لدى الذكور بفارق دال إحصائياً. وتعكس هذه النتيجة حساسية الإناث والضيق الذي يتعرضن له حين يقوم المعلم بتوجيه الأسئلة لهن داخل الصف، أما رغبتهن في تلقي المديح داخل الصف، فتعبر عن حاجتهن للاعتبار وتقدير الذات في الصف وبين الأقران. وقد بين روبن وميلز (Rubin and Mills, 1988) أن نظرة الآخرين للطفل هي محصلة لطريقة تفاعله معهم وسلوكه الاجتماعي عموماً.

التوصيات:

١- بينت لنا هذه الدراسة العلاقة الارتباطية الموجبة بين المهارات الاجتماعية وتقدير الذات لدى الأطفال، لذلك نوصي بضرورة تدريبهم على هذه المهارات الاجتماعية من خلال التعلم الاجتماعي.

٢- ضرورة قيام المعلم داخل الصف بتطبيق مبادىء التعزيز ومدح طلابه لما له من أثر كبير في رفع مستوى تقديرهم لذواتهم ورفع مستوى تكيفهم الدراسي.

٣- يجب وضع برامج موجهة وأنشطة اجتماعية تتيح للأطفال عامة، والذكور بخاصة، توجيه طاقاتهم في مجالات مفيدة كالرياضة والرحلات والمعسكرات الإنتاجية.

٤- حث أولياء الأمور على تنمية مهارات الأطفال الاجتماعية لدى أطفالهم لما له من دور كبير في رفع مستوى تقديرهم لذواتهم ورفع مستوى صحتهم النفسية.

٥- إجراء مزيد من الدراسات التي تبحث جوانب السلوك الاجتماعي والمهارات الاجتماعية في علاقتها بالسمات الانفعالية لدى الأطفال.

المراجع العربية:

ابراهيم، علي ابراهيم (١٩٩٢). مخاوف الأطفال في علاقتها بتقدير الذات والتحصيل الدراسي: دراسة إكلينيكية لدى عينة من أطفال المرحلة الابتدائية بدولة قطر. ندوة نحو تربية أفضل لتلميذ المرحلة الابتدائية في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية. جامعة قطر.

ابراهيم، فيوليت فؤاد، وعبدالرحمن سيد سليمان (١٩٩٨). سيكولوجية النمو (الطفولة والمراهقة). القاهرة، مكتبة دار زهراء الشرق.

الدريني، حسن ومحمد سلامة (١٩٨٣): مقياس تقدير الذات في البيئة القطرية. بحوث ودراسات في الاتجاهات النفسية، المجلد السابع، الجزء الثاني. مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، ص١٣

بخيت، عبدالرحمن (١٩٨٥): دور الجنس في علاقته بتقدير الذات. بحوث المؤتمر الأول لعلم النفس (مجلد)، القاهرة، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، ص٢٢٣-٢٤٨.

جابر، جابر عبدالحديد (١٩٩٠). نظريات الشخصية: البناء، الديناميات، النمو، طرق البحث، التقويم ، القاهرة، دار النهضة العربية.

زهران، حامد عبدالسلام (١٩٨٢): التوجيه والإرشاد النفسي. القاهرة، عالم الكتب.

سليمان، عبدالرحمن سيد (١٩٩٨): بناء مقياس تقدير الذات لدى عينة من أطفال المرحلة الابتدائية. (في) فيوليت ابراهيم وعبدالرحمن سيد سليمان: دراسات في سيكولوجية النمو (الطفولة والمراهقة) القاهرة، مكتبة زهراء الشرق، ص١٩١-٢١٧.

عبدالله، محمد قاسم (٢٠٠٠): اضطراب نقص الانتباه والنشاط الزائد لدى الأطفال "دراسة ميدانية على أطفال سوريين". مجلة الطفولة العربية، العدد الرابع (سبتمبر ٢٠٠٠)، ص٣٢-٤٣.

عبدالله، محمد قاسم (٢٠٠٠). الشخصية، نظرياتها وتطبيقاتها الإكلينيكية والتربوية. دمشق، دار المكتبي.

عبدالرحمن، محمد السيد (١٩٩٨): دراسات في الصحة النفسية "المهارات الاجتماعية، الاستقلال النفسي، الهوية"، الجزء الثاني. القاهرة، دار قباء للطباعة والنشر.

العزمي، مديحة (١٩٨٥). مفهوم الذات للقدرة الأكاديمية لدى المتفوقين والمتأخرين تحصيلياً بمستوى التحصيل الدراسي والتقييم المدرك من الآخرين. بحوث المؤتمر الأول لعلم النفس، القاهرة، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، ص١٤٩-٢٦٦.

طحان، ناظم (١٩٩٦). نمو الطفل. "ترجمة"، (تأليف Elkind and Weiner)، سلسلة الدراسات النفسية (٣٥) دمشق، وزارة الثقافة.

كفافي، علاء الدين (١٩٨٩). تقدير الذات في علاقته بالتنشئة الوالدية والأمن النفسي، دراسة في عملية تقدير الذات. المجلة العربية للعلوم الإنسانية، العدد ٣٠، المجلد ٩، جامعة الكويت. ص ٣٥-٥٨.

مخول، مالك (١٩٨٩). علم نفس الطفولة والمراهقة. دمشق، منشورات جامعة دمشق، مطابع مؤسسة الوحدة.

المراجع الاجنبية:

Blechman, E. (1986). Childhood competence and depression. Journal of Abnormal Psychology, (Aug), 95 (3) PP 52-73.

Chittenden, G. (1942). An experimental study in measuring and modifying assertive behavior in young children, Child Development, (7), 1-87

Combs M. and Slaby, D. (1977). Social skill training with children in advances. Clinical Child Psychology, (1), 161-201.

Douglas, M. (1995). How to win with the high self-esteem, UBS Publishers Distributors, Ltd, New Delhi.

Driver, E. (1987). Self-evaluation and altruistic behavior. Journal of Social Psychology, 127 (4), 393-394.

Gardner, W. and Cole, C. (1989). Conduct problems, in N. Frame and J. Matson (Eds.), Handbook of Assessment in Childhood Psychopathology. New York, Plenum 223-245.

Guard, S. (1980). Healthy personality. MacMillan Publishing.

Herson, M. and Bellack, S. (1977). Assessment of social skills. In K. Ciminero (Eds.) Handbook of behavior assessment. New York: Wiley and Sons.

Kazdin, E. (1981). Social skills performance among normal and psychiatric inpatient children as a function of assessment conditions. Journal of Behavior and Therapy, 19, 33-56.

Keller, M. and Carlson, P. (1974). The use of symbolic modeling to promote social skills in preschool children with low levels of social responsiveness. Journal of Child Development, 45, 912-919.

Matson, J. and Ollendick, T. (1988). Enhancing children social skills: Assessment and Training. New York: Pergamon Press.

Reber, A. (1989). Dictionary of Psychology. London: Penguin Books.

Rosenberg, M. (1985). Concerning the self. New York: Basic Book Inc.

Rubin, K. and Mills, S. (1988). The many faces of social isolation in childhood. Journal of Consulting and Clinical psychology, (Dec), 56 (6), 321-328.

Suls, J. (1982). Psychological perspective on the self. London: Lawrence Erlbaun Association.

Whalen, C. (1989). Attention deficit and hyperactive disorder. In: T. Ollendeck and M. Hersen (Eds.): Handbook of Child Psychopathology, New York: Plenum Press.

Vosk, F. (1982). Multimethod comparison of popular and unpopular children. Journal of Development Psychology, (Sep), 17 (3), 132-138.

Yarrow, M. (1971). Dimension and correlate of prosocial behavior in young children, Journal of Child Development, 47, 118-125.

أسلوب التأمل-الاندفاع وعلاقته بالذكاء وحل الشكلات

محمد أمزيان
مركز تكوين المعلمين والمعلمات
الجديدة - المملكة المغربية

ملخص الدراسة:

إن الدراسة الحالية تدخل في إطار الدراسات التي تحاول الكشف عن تأثير أسلوب التأمل-الاندفاع في تفسير الفروق القائمة بين الأفراد في حلهم للمشكلات. وقد دلت مجموعة من الدراسات على نتائج توضح جوهرية الفروق القائمة بين الأفراد التأمليين والأفراد الاندفاعيين. وتحاول الدراسة الحالية الإجابة عن تساؤلين أساسين هما:

- هل هناك فروق جوهرية بين التأمليين والاندفاعيين في حلهم للمشكلات؟
- هل هناك علاقة بين أسلوب التأمل-الاندفاع ونسبة الذكاء العام؟

وتنطلق الدراسة من الفرضيات التالية:

١- توجد فروق جوهرية بين التأمليين والاندفاعيين في حل مشكلات الإدراك المكاني.

٢- توجد فروق جوهرية بين التأمليين والاندفاعيين في إجراء العمليات الحسابية.

٣- توجد فروق جوهرية بين التأمليين والاندفاعيين في حل مسائل الرياضيات.

٤- توجد فروق جوهرية بين التأمليين والاندفاعيين في حل مشكلات الصرف.

٥- توجد علاقة جوهرية بين أسلوب التأمل-الاندفاع والذكاء العام.

وقد أسفرت نتائج الدراسة عن تحقق كل الفرضيات باستثناء الفرضية الرابعة. وتوضح هذه النتائج، على العموم، تفوق الأفراد التأمليين على نظرائهم الاندفاعيين في أنشطة الإدراك المكاني والعمليات الحسابية ومسائل الرياضيات. وتبدو هذه الفروق جوهرية وذات دلالة بالنسبة للأنشطة الثلاثة الأولى، في حين أن الفرق بالنسبة لأنشطة الصرف على الرغم من كونه ذا أهمية ايضا، لكنه يبقى غير دال. كما أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقات ارتباط دالة بين نسبة الذكاء وأسلوب التأمل-الاندفاع.

مقدمة:

إن ما يميز النشاط الإنساني هو القابلية للتعلم وإغناء السلوك. فالإنسان يتعلم طوال حياته أشياء كثيرة تغني تجاربه وتجعله يتكيف بشكل أفضل مع المواقف الجديدة التي تواجهه. إنه يوظف مجموعة من القدرات والاستعدادات التي تسمح له بإدراك وتحليل المواقف من أجل اتخاذ القرار المناسب وتحقيق التوازن المنشود مع المحيط.

لكن على الرغم من أن الأفراد يعيشون في نفس المحيط ويواجهون، على وجه التقريب، نفس المواقف، فإننا نجدهم يختلفون فيما يتعلمونه من أنشطة لغوية أو غيرها فكيف يتعلم الفرد، أي ما هو أسلوبه المعرفي؟ وما علاقة هذا الأسلوب بقدراته العقلية؟ ثم هل هناك تأثير لطبيعة هذا الأسلوب في الأنشطة التي يتعلمها والمشكلات التي يقوم بحلها، لغوية كانت أم غير لغوية؟

يمكن القول بشكل عام، إن الأسلوب المعرفي، كما يشير إلى ذلك محمد أمزيان (١٩٩٧، ١١٢) هو الطريقة الخاصة التي تميز الفرد في إدراكه للمعلومات والمواقف والأنشطة التي يتعلمها. ويعرف ميسك Messick (1976) الأساليب المعرفية باعتبارها "أشكال الأداء المفضلة لدى الفرد لتنظيم ما يراه وما يدركه حوله، وأسلوبه في تنظيم خبراته في ذاكرته وأسلوبه في استدعاء ما هو مختزن بالذاكرة".

ويعرف كل من نادية محمود شريف وقاسم الصراف (١٩٨٧، ١٥٦) 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".

وينعت لونجو Longeot (91,1988) الأساليب المعرفية باعتبارها "أشكالا مختلفة للعمل لدى الأفراد الذين بلغوا نفس مستوى التطور العقلي. وتعبر أشكال العمل هذه عن إجراءات متنوعة لمعالجة المعلومات أو للاستجابة". أما بونوا Benoit (13, 1980) فيلاحظ أن "الأسلوب المعرفي مفهوم أكثر تنظيما حيث يرتبط بعدد من العمليات المعرفية، ويفصح عن الاختلافات الفردية في عدة متغيرات معرفية وإدراكية أو أخرى تتعلق بالشخصية". وهذا الرأي الأخير قريب إلى حد كبير من منظور هيطو Huteau (177, 1985) الذي يميز بين نوعين من المتغيرات المعرفية: "الحالات العقلية أو التصورات ثم عمليات المعالجة للمعلومات".

ويمكن أن نستنتج أن الأسلوب المعرفي ليس عادة بسيطة يكتسبها الفرد، بل إنه طريقة في التفكير تتميز بنوع من الثبات في حياة الفرد. إنه إذن بمثابة النمط الذي يميز شخصيته أثناء حله للمشكلات ومزاولته لمختلف الأنشطة كالتعلم والإدراك والتذكر والتفكير.

ويعتبر أسلوب التأمل-الاندفاع، كما يشير إلى ذلك محمد أمزيان (١٩٩٩، ٢٠٠)، من بين أهم الأساليب المعرفية التي حظيت بعناية فائقة من لدن الباحثين في مجال علم النفس المعرفي. وذلك راجع لدقة التمييز بين الأفراد، كما هو راجع أيضا لطبيعة العلاقات الإرتباطية بينه وبين متغيرات أخرى سواء أكانت عضوية، سيكولوجية أم اجتماعية...

وقد ارتبط أسلوب التأمل-الاندفاع بالتعلم وحل المشكلات. ويقصد بحل المشكلات، (محمد أمزيان، ١٩٩٩، ١٦١)، كل ما يقوم به الفرد من إجراءات ذهنية مستخدما مجموعة من الاستراتيجيات المعرفية كالتحليل والتركيب والاستنباط والاستدلال للوصول إلى الحل المطلوب. ففي هذه المواقف التي يوضع فيها المتعلمون، والتي تتطلب منهم توظيف آليات لاكتساب المعارف وايجاد الحلول المناسبة، نلاحظ اختلافات واضحة بينهم في الأداء. فالفرد الذي يتميز بالتأمل يميل إلى أن ينصب اهتمامه على جودة الأداء أكثر من اهتمامه بسرعة الأداء، وفي المقابل يتجه الفرد الذي يتميز بالاندفاع إلى أن يكون مهتما أكثر بالسرعة في الأداء دون مراعاة الدقة والجودة. وقد أشار كلين وآخرون. Klein et al (1976)، كما أورد ذلك قاسم الصراف (١٩٨٦، ١٣٧)، إلى اختلاف الأداء لدى كل من التأملين والاندفاعيين في مجال حل المشكلات. وقد لاحظ مالك كيني .Mckinney,J (1975) أن الأفراد التأمليين يختلفون عن الأفراد الاندفاعيين من حيث استراتيجياتهم المعرفية، حيث يميلون إلى طرح أسئلة عديدة ودقيقة عن طبيعة المشكلة، كما يميلون إلى تجميع أكبر قدر من المعلومات حولها. وهذا ما يجعلهم أكثر تنظيما لأفكارهم بالمقارنة مع الاندفاعيين الذين غالبا ما يلجأون إلى التجريب العشوائي.

ويمكن القول إن أسلوب التأمل-الاندفاع يرتبط بالفروق الموجودة بين الأفراد أثناء مواجهتهم للمشكلات، وذلك من حيث سرعة استجاباتهم وكذا طبيعة الأداء الذي ينجزونه فالأفراد الذين يتميزون بالتأمل نجدهم يتميزون بما يلي:

- الميل إلى التريث في اتخاذ القرار.
- الاتجاه إلى التفكير العميق وتحليل الوضعيات.
- الاهتمام كثيرا بالدقة في الإنجاز.
- الميل إلى تجريب الفرضيات المقترحة لحل المشكلات.

وفي المقابل، فالأفراد الذين يتميزون بالاندفاعية نجدهم:

- يميلون إلى إصدار أحكام سريعة.
- يقدمون استجابات تستند في الغالب إلى انطباعات.
- لا يكترثون بالأخطاء التي يمكن أن يرتكبوها.
- لا يهتمون كثيرا بالتحقق من الفرضيات أو الحلول المقترحة.

إن التمييز بين الاندفاع والتأمل لا يعني التعارض بينهما بقدر ما يعني التقابل بين طريقتين مختلفتين لكل واحدة قيمتها وفعاليتها في ظل ظروف وشروط معينة. وقد اهتم كاجان (1965) Kagan بوضع أدوات مقننة لقياس التأمل-الاندفاع. وقد دلت مجموعة من الدراسات على نتائج توضح أهمية الفروق القائمة بين الأفراد التأمليين والأفراد الاندفاعيين. ويمكن أن نشير باقتضاب إلى أهمها:

- إن الأفراد الاندفاعيين ينجزون أعمالا مختلفة بشكل أسرع من زملائهم التأمليين، إلا أنهم يرتكبون أخطاء كثيرة بالمقارنة مع زملائهم التأمليين.
- تتصف أعمال الأفراد التأمليين بالدقة في الإنجاز بالمقارنة مع أعمال الاندفاعيين التي لم تتصف بالقدر الكافي من الدقة والفعالية.
- إن الأفراد التأمليين يحققون على العموم أفضل أداء في اختبارات الذكاء المجرد. وهذا يعني أن ميلهم نحو التأمل يقودهم نحو التريث والتفكير وإمعان النظر في الأشياء والمواضيع قبل اتخاذ أي قرار.
- إن الأفراد التأمليين يتفوقون على نظرائهم الاندفاعيين في اختبارات الذكاء اللغوي، وخاصة تلك التي تستدعي القدرة على اختيار الإجابة الصحيحة من بين عدة احتمالات تكون فيها الإجابات غامضة وغير دقيقة.

وذلك راجع لوجود علاقة ارتباط عكسية بين عدد الأخطاء المرتكبة وزمن الاستجابة عند كل من التأمليين والاندفاعيين، أي كلما زاد عدد الأخطاء قل زمن الاستجابة كما هو الشأن بالنسبة للاندفاعيين، ثم كلما قل عدد الأخطاء المرتكبة زاد زمن الاستجابة كما هو الشأن لدى التأمليين.

مشكلة الدراسة وأهميتها:

إن اعتبار أسلوب التأمل-الاندفاع أسلوبا للتفكير، أدى إلى طرح مشكلة العلاقة بينه وبين القدرات العقلية أي الذكاء. مما أدى ببعض الباحثين، أمثال هيطو Huteau (44, 1984)، إلى القول بأن "الأسلوب المعرفي ما هو إلا تسمية جديدة لأبعاد قديمة (القدرات العقلية)". وهذا ما يبرز أهمية هذه الدراسة التي ترمي إلى توضيح العلاقة بين الأسلوب المعرفي والقدرات العقلية، ثم تحديد ما إذا كان الأسلوب المعرفي عامل تمايز يختلف عن الذكاء العام.

لقد أوضحت دراسة كل من جولدستاين وبلاكمان Goldstein et Black man (1978)، ودراسة هيطو Huteau (1981)، أن هناك علاقة وطيدة بين أسلوب التأمل-الاندفاع والإنجازات اللغوية. وفي مقابل هذا نجد أن دراسة توريت Tourrette G. (1984)، ودراسة كل من تستو وبايل Testu et Baille (1983) تنفي هذه العلاقة. ومن جهة اخرى لوحظ أن العديد من الباحثين الذين أبرزوا علاقات الارتباط بين أسلوب التأمل-الاندفاع وبعض الإنجازات وخاصة في الرياضيات، غالبا ما كانوا يبحثون عما إذا كان هذا الأسلوب نفسه متشبعا بعامل الذكاء العام (فلكسر وروبرج Flexer et Roberge (1980)، ماك ليود وآدمس Mc Leod et Adams (1980).

ونظرا للعلاقات الإيجابية القائمة بين أسلوب التأمل-الاندفاع ومعامل الذكاء، فالاستنتاجات تبدو متضاربة. ويعتبر فرنون Vernon (1972) أن أسلوب التأمل -الاندفاع عندما يقاس بواسطة اختبار الورقة والقلم لا يعتبر عاملا مستقلا عن الذكاء العام. وهذا الرأي لا يبتعد عن موقف زجلر (1965) Zigler الذي يعتبر أن أسلوب التأمل-الاندفاع هو في حد ذاته قياس للذكاء.

وفي مقابل هذا نجد كلا من داموسيس وديجادليه Damusis et Desjarlais (1977) يؤكدان أن كل شيء يدفع إلى القول باستقلالية الأسلوب المعرفي التأمل-الاندفاع عن الذكاء العام.

إن أبحاث كل من فلكسر وروبرج Flexer et Roberge (1981) تشير إلى أن الارتباطات الملاحظة بين الإنجازات لأنشطة مجردة كالحساب وحل المشكلات المنطقية من جهة وأسلوب التأمل-الاندفاع من جهة أخرى ناتجة في جزئها الكبير عن تأثير الذكاء العام. وهذا ما يترك باب الجدل مفتوحا على مصراعيه.

إن الدراسة الحالية تدخل في إطار الأبحاث المشار إليها سابقا، كما تحاول الإجابة عن تساؤلين هما:

- هل لأسلوب التأمل-الاندفاع تأثير على إنجازات المتعلمين في حل مشكلات الإدراك المكاني والرياضيات وأنشطة الصرف؟.
- هل هناك علاقة بين أسلوب التأمل-الاندفاع ونسبة الذكاء العام؟.

فرضيات الدراسة:

١- توجد فروق جوهرية بين التأمليين والاندفاعيين في حل مشكلات الإدراك المكاني.

٢- توجد فروق جوهرية بين التأمليين والاندفاعيين في إجراء العمليات الحسابية.

٣- توجد فروق جوهرية بين التأمليين والاندفاعيين في حل مسائل الرياضيات.

٤- توجد فروق جوهرية بين التأمليين والاندفاعيين في حل مشكلات الصرف.

٥- توجد علاقة جوهرية بين أسلوب التأمل-الاندفاع والذكاء العام.

التحديد الإجرائي للمفاهيم:

التأمل: هو الميل للاستجابة البطيئة أثناء اتخاذ القرار مع احتمال ارتكاب أخطاء قليلة حسب مقياس اختبار مناظرة الأشكال المألوفة الذي وضعه كاجان Kagan (1965).

الاندفاع: هو الميل للاستجابة السريعة أثناء اتخاذ القرار مع احتمال ارتكاب أخطاء كثيرة حسب مقياس اختبار مناظرة الأشكال المألوفة الذي وضعه كاجان Kagan (1965).

الذكاء العام: هو القدرة العامة على الاستدلال المجرد وإدراك العلاقات، حسب مقياس المصفوفات المتتابعة كما وضعه رافن Raven (1938).

حل المشكلات: هو القدرة على إنجاز الأنشطة المدرسية اللغوية منها وغير اللغوية، اعتمادا على مهارات ذهنية للوصول إلى الحل المناسب أثناء الإجابة على بنود اختبار حل المشكلات اللغوية وغير اللغوية الذي أعده الباحث.

منهجية الدراسة:

عينة الدراسة:

تتكون العينة من أربعين (٤٠) فردا ينتمون إلى المرحلة الإعدادية - السنة السابعة- منهم واحد وعشرون (٢١) من الذكور وتسعة عشر (١٩) من الإناث، كلهم يتابعون دراستهم بإعدادية "للا مريم" بمدينة الجديدة. ويبلغ متوسط أعمارهم ثلاث عشرة سنة.

تم اختيار أربعة فصول من مستوى السنة السابعة بالطريقة العشوائية. واحتفظ حسب الطريقة العشوائية دائما بخمسة أفراد من كل فصل، كانت درجاتهم بالنسبة لزمن الاستجابة فوق الوسيط الحسابي، ثم كانت درجاتهم بالنسبة لعدد الأخطاء تحت الوسيط. وبالتالي اعتبروا تأمليين. وفي المقابل، تم الاحتفاظ أيضا حسب الطريقة العشوائية بخمسة أفراد من كل فصل حصلوا على درجات تقع بالنسبة لزمن الاستجابة تحت الوسيط، ثم كانت درجاتهم تقع بالنسبة لعدد الأخطاء فوق الوسيط، واعتبروا بذلك اندفاعيين.

ثم عمد الباحث إلى تجميع الأفراد التأمليين والأفراد الاندفاعيين ليكونوا مجموعتين مستقلتين. وتتساوى المجموعتان في مجموعة من الشروط كالسن والمستوى الدراسي، وتتكون كل واحدة من عشرين (٢٠) فردا. سميت إحداهما بمجموعة الاندفاعيين، حيث بلغ متوسط درجاتهم في اختبار كاجان بالنسبة لزمن الاستجابة ٩,٥، في حين بلغ متوسط درجاتهم بالنسبة لعدد الأخطاء ١٣,٨ . والأخرى سميت بمجموعة التأمليين، حيث بلغ متوسط درجاتهم بالنسبة لزمن الاستجابة في نفس الاختبار ٢١,٣، في حين بلغ متوسط أدائهم بالنسبة لعدد الأخطاء ٢,٨ . أما متوسط الأداء في اختبار الذكاء العام بالنسبة لمجموعة الاندفاعيين فقد بلغ ٢٠,٩٥، في حين بلغ متوسط الأداء بالنسبة لمجموعة التأمليين في نفس الاختبار ٤٩,٥١؛ في حين أن قيمة ت (٣٨) بلغت ٣,٦٥ بمستوى للدلالة عند ٠,٠١ . ويبلغ متوسط الأداء بالنسبة لمجموع أفراد الفصول الأربعة في اختبار الذكاء العام ٣٧,٢٣؛ وبلغ هذا المتوسط في اختبار التأمل-الاندفاع ١٥,٣ بالنسبة لزمن الاستجابة، وبلغت قيمته ٧,٨ بالنسبة لعدد الأخطاء.

جدول رقم (١) يوضح متوسط أداء المجموعتين في كل من اختبار مناظرة الأشكال المألوفة واختبار الذكاء العام:

المجموعة	العدد	السن	الجنس		متوسط الأداء		متوسط الأداء في اختبار الذكاء العام
			ذكور	إناث	زمن الاستجابة	عدد الأخطاء	
الإندفاعيون	٢٠	١٣,١	١٠	١٠	٩,٥	١٣,٨	٢٠,٩٥
التأمليون	٢٠	١٣,٢	١١	٩	٢١,٣	٢,٨	٤٩,٥١
المجموع	٤٠		٢١	١٩			

أدوات الدراسة:

تتكون أدوات الدراسة من مجموعتين: الأولى تتضمن اختبارين الأول لقياس أسلوب التأمل-الاندفاع، والثاني لقياس الذكاء العام. والثانية تتضمن مجموعة من الأنشطة تخص مشكلات الإدراك المكاني وتمارين في الحساب ومسائل في الرياضيات ثم تمارين الصرف.

أ- اختبار مناظرة الأشكال المألوفة Matching Familiar Figures Test (MFFT):

ويتم تحديد أسلوب التأمل-الاندفاع استنادا إلى الدرجة التي حصل عليها الفرد في اختبار مناظرة الأشكال المألوفة الذي وضعه كاجان Kagan (1965). وهو اختبار فردي يستند إلى متغيرين اثنين هما زمن الاستجابة وعدد الأخطاء. وهذا الاختبار يستند أيضا إلى الوسيط في التمييز بين الأفراد: فالفرد الذي يقع زمن استجابته فوق الوسيط وعدد اخطائه تحت الوسيط يعتبر من مجموعة التأمليين؛ في حين أن الفرد الذي يقع زمن استجابته تحت الوسيط وعدد أخطائه فوق الوسيط يعتبر من مجموعة الاندفاعيين. أما الأفراد الآخرون فيتم استبعادهم.

ثبات اختبار مناظرة الأشكال المألوفة (MFFT):

تم التوصل إلى ثبات الاختبار باستخدام معاملات الارتباط بين بنوده حسب معادلة كودر-ريتشاردسون. وقد بلغت قيمة معامل الثبات بالنسبة لزمن الاستجابة ٠,٦٨؛ في حين بلغت قيمة معامل الثبات بالنسبة لعدد الأخطاء ٠,٧٢ . وهي معاملات كافية لإجراء مثل هذه الدراسة.

وبمقارنة هذه المعاملات مع نظيراتها في الدراسات السابقة، نلاحظ اقترابها من بعض معاملات الثبات التي أسفرت عنها دراسات كل من نادية محمود شريف وقاسم الصراف (١٩٨٧،١٦٩)، حيث بلغ معامل الثبات ٠,٨٤ لزمن الاستجابة، وبلغ ٠,٩١ بالنسبة لعدد الأخطاء. وهي معاملات مرتفعة نسبيا بالمقارنة مع معاملات كل من الدراسة الحالية والدراسة التي أشار إليها الباحثان لصالح عبدالرحيم (١٩٨١)، حيث توصل إلى معامل ارتباط قدره ٠,٧٩ بين زمن الاستجابة وعدد الأخطاء.

ب- اختبار المصفوفات المتتابعة:

أما معامل الذكاء فيتم تحديده تبعا لاختبار المصفوفات المتتابعة Progressive Natrices لرافن Raven (1938). والهدف من وراء استخدام هذا الاختبار هو قياس القدرة على الاستدلال لدى الأطفال. ويرى فؤاد أبو حطب (١٩٧٧،١٩٩)، أن هذا الاختبار يعد في الوقت الراهن أفضل أداة لقياس الذكاء العام لدى الأفراد. ويستند هذا الاختبار إلى نظرية سبيرمان Spearman حول الذكاء. فالذكاء حسب سبيرمان هو القدرة على الاستدلال المجرد وإدراك العلاقات.

وقد استخدمت الدراسة الحالية اختبار المصفوفات المتتابعة (النموذج العادي). ويتكون هذا الاختبار من ٦٠ بندا مقسمة إلى خمس مجموعات، تحتوي كل واحدة منها على ١٢ بندا. وتتدرج المجموعات الخمس من حيث درجة الصعوبة من المستوى السهل إلى المستوى الأكثر صعوبة.

وتستند هذه المجموعات الخمس إلى أنماط مختلفة من الملاحظة والاستدلال: فالمجموعة الأولى

تستدعي القدرة على تكملة المساحة الناقصة، والمجموعة الثانية تتطلب القدرة على قياس التماثل بين الأشكال، والمجموعة الثالثة تستند إلى قياس القدرة على التمييز المنتظم للأشكال، والمجموعة الرابعة تتطلب القدرة على إعادة ترتيب الأشكال، أما المجموعة الخامسة فإنها تستدعي القدرة على تحليل الأشكال وإدراك العلاقات بينها.

ويتكون كل بند من شكل هندسي ناقص، أي حذف منه جزء صغير، يتعين على المفحوص أن يكتشف هذا الجزء المناسب عن طريق الاختيار من بين ستة أو ثمانية بدائل مقترحة. وقد حدد زمن الإجابة على بنود الاختبار في ساعة واحدة. ويقدم اختبار المصفوفات المتتابعة للأفراد إما بطريقة فردية أو جماعية. وقد طبق في الدراسة الحالية بطريقة جماعية، وذلك راجع إلى التنظيم التربوي للمؤسسة من جهة، ونظرا لالتزامات التلاميذ المدرسية من جهة أخرى. وتعتبر الدرجة الكلية التي يحرزها الفرد بمثابة مؤشر على قدرته العقلية العامة. وهذه الدرجة الكلية هي مجموع العدد الكلي للبنود التي أجاب عليها المفحوص إجابات صحيحة.

ثبات اختبار المصفوفات المتتابعة للذكاء العام:

قنن أبو حطب ومعاونوه (١٩٧٧) هذا الاختبار على عينة من طلاب وطالبات المدارس والمعاهد بالعربية السعودية. وقد بلغ أفراد العينة ٤٩٣٢ (منهم ١٧٧٤ من الإناث)، وتراوحت أعمار أفراد العينة بين ٨ سنوات و٣٠ سنة فما فوق.

ويشير الديدي عبدالغني (١٩٩٧، ١٣٦) إلى أن هذا المقياس مشبع بالعامل العام بنسبة ٠,٧٩، أما نسبة تشبعه بالعامل المكاني فبلغت حوالي ٠,١٥ فقط. وتم حساب معامل ثبات اختبار المصفوفات من طرف أبو حطب ومعاونيه بواسطة طريقتين: الأولى بإعادة الاختبار، وكانت قيمة معامل الثبات ٠,٨١ لعينة تتكون من ٥٠ فردا، متوسط أعمارهم ١٤ سنة. وتمثلت الطريقة الثانية بتطبيق معادلة كودر- ديتشاردسون، حيث بلغت قيمة معامل الثبات ٠,٩٦ لعينة بلغ عدد أفرادها ٢٥٩ تلميذا، متوسط أعمارهم بلغ ١٤ سنة.

وفي دراسة وفاء عبدالجليل (١٩٨٥) توصلت الباحثة إلى معامل ثبات اختبار المصفوفات بواسطة استخدام معادلة كودر-ريتشاردسون بلغ ٠,٧٨ لعينة تتكون من ٢٦٦ تلميذا، قدر متوسط أعمارهم ب ١٤ سنة.

أما الدراسة الحالية فقد استخدمت معادلة كودر-ريتشاردسون لحساب معامل ثبات اختبار المصفوفات، وبلغت قيمة معامل الثبات هذا ٠,٧٨ لعينة بلغ عدد أفرادها ١٢٠ تلميذا، قدر متوسط أعمارهم بحوالي ١٣ سنة. وهذا العمر يقترب جدا من متوسط عمر أفراد عينتي الدراستين السابقتين في كل من القطر السعودي والقطر المصري. وهذا المعامل دال إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥، وهي قيمة كافية لإجراء مثل الدراسة الحالية.

ج- اختبارات حل المشكلات اللغوية وغير اللغوية:

أما أنشطة حل المشكلات المرتبطة بالمجموعة الثانية، فتشمل تمارين وإنجازات لغوية وأخرى غير لغوية تم اقتراحها من أجل تقدير اختلافات الأداء لدى الأفراد. وهي تشمل أربعة أنشطة تخص كلا من الإدراك المكاني وعمليات الضرب وحل مسائل في الرياضيات ثم أخيرا تمارين في الصرف.

وتتكون هذه المجموعة من أربعة وعشرين (٢٤) مشكلة مقسمة إلى أربعة أجزاء متساوية من حيث العدد وكذا صعوبة البنود. وقد تم تجريبها على عينة محدودة كما تم تعديلها قبل الوصول إلى صيغتها النهائية.

وقد أدى أفراد العينة هذه الأنشطة بشكل جماعي في فصولهم الدراسية، بحيث خصص يوم واحد لكل نشاط. فقد تم طبع التمارين على ورقات مستقلة، موضحة عليها التعليمات، وكذا المهام المطلوب إنجازها. كما تم أيضا تحديد ركن الإجابة على البنود فوق الورقات.

صدق وثبات اختبارات حل المشكلات:

- صدق وثبات اختبار الإدراك المكاني:

تم بناء هذا الاختبار لقياس القدرة على التمييز بين الأشكال الهندسية المرسومة والدقة في الوصول إلى الحل الصحيح. ويقتضي الاختبار من المفحوص أن يتعرف على الشكل الهندسي المعيار الذي يتكون من ثلاثة أبعاد Three dimensions من بين خمسة أشكال أخرى تقدم في بعدين فقط.

وقد عرض محتوى الاختبار على ثلاثة من المتخصصين في مجال القياس النفسي بكلية علوم التربية للحكم على درجة صدق الاختبار لقياس القدرة على الإدراك المكاني فأبدوا ملاحظاتهم حول مدى ملاءمة البنود للأهداف، ثم مدى ملاءمة كل بند مع بدائله. وقد أخذت موافقتهم بعد إجراء مجموعة من التعديلات التي شملت بنود الاختبار حتى تتلاءم ومستوى تلاميذ التعليم الإعدادي.

وقبل تطبيق الاختبار، تم تجريبه على عينة استطلاعية بلغ عدد أفرادها ١٩ تلميذا بالمستوى السابع من التعليم الإعدادي. وبعد تفريغ إجابات أفراد العينة، جرى حساب معامل الثبات. وقد بلغ ثبات الاختبار حسب معادلة كودر-ريتشاردسون (٢١) ٠,٦٤ . وهو معامل كاف لهذه الدراسة.

- صدق وثبات اختبار العمليات الحسابية:

تم بناء هذه الأداة من أجل قياس قدرة المتعلم على إنجاز العمليات الحسابية المتعلقة بالضرب، أي مدى تحكمه في تقنية الضرب. وبغرض التأكد من صدق ما يقيسه محتوى الاختبار، قام الباحث بعرضه في صورته الأولية على أنظار لجنة من المحكمين والمتخصصين في الرياضيات بالتعليم الثانوي وبمركز تكوين المدرسين. وتتكون اللجنة من خمسة أعضاء كلهم يتوفرون على تجربة طويلة في ميدان التدريس. وقد طلب منهم إبداء ملاحظاتهم حول صياغة وتصنيف العمليات الحسابية. وبموجب هذه الملاحظات، أعيد النظر مرة ثانية في محتوى الاختبار وفي إجراءات تنظيم بنوده.

ثم عمد الباحث إلى تجريبه على عينة محدودة من تلاميذ المستوى السابع من المرحلة الإعدادية بلغ عدد أفرادها ١٩ تلميذا. وقد بلغ ثبات الاختبار حسب معادلة كودر-ريتشاردسون (٢١) ٠,٥٨ ؛ وهو معامل كاف لإجراء مثل هذه الدراسة.

- صدق وثبات اختبار حل مسائل الرياضيات:

تم بناء هذا الاختبار لقياس القدرة على التفكير وحل المشكلات الرياضية من حيث السرعة والدقة

في بلوغ الحل الصحيح. ويستند الاختبار على قدرة المتعلم على إيجاد علاقة التناسب الصحيحة بعد قراءته لنص المسألة. فالمسألة ذات طبيعة عددية تقتضي من التلميذ ترتيب وتنظيم المعطيات وفق منطق خاص لبلوغ الحل الصحيح. وقد عرض الاختبار على مجموعة من المتخصصين في الرياضيات بالتعليم الثانوي وبمركز تكوين المدرسين ممن لهم خبرة في تدريس الرياضيات. فأبدوا رأيهم في موضوعين متصلين ببناء الاختبار، يتصل الأول منهما بمدى قياس السؤال لإدراك التلميذ للمسألة الرياضية، ويتصل الثاني بصياغة الأسئلة ومدى مناسبتها لمستويات المتعلمين. وقد أفاد الباحث كثيرا من ملاحظات المحكمين، وتم في ضوء هذه الملاحظات إعادة صياغة بنود الاختبار ووضعه في صورته النهائية.

ثم عمد الباحث إلى تجريبه على عينة محدودة، عدد أفرادها ١٩ تلميذا. وتم حساب معامل الثبات حسب معادلة كودر-ريتشاردسون (٢١) الذي بلغ ٠,٦٤؛ وهو معامل كاف لإجراء مثل هذه الدراسة.

- صدق وثبات اختبار حل المشكلات اللغوية:

تم إعداد هذا الاختبار لقياس القدرة على حل المشكلات اللغوية المرتبطة بالصرف، أي القدرة على تصريف الأفعال إلى أزمنة الماضي والمضارع والأمر تصريفا سليما. وقد عرض الاختبار في شكله الأولي على لجنة تتكون من أربعة محكمين وكلهم متخصصون في اللغة العربية وآدابها بكلية الآداب والعلوم الإنسانية وبمركز تكوين المدرسين ممن لهم خبرة وكفاءة في مجال تدريس اللغة. وللحكم على درجة صدق محتوى الأداة لقياس القدرة على حل المشكلات اللغوية، طلب من كل واحد منهم إبداء رأيه في مدى ملاءمة البنود للأهداف المتوخاة ومدى وضوح الصياغة اللغوية للبنود. وبعد إجراء مجموعة من التعديلات على بنود الاختبار، أخذت موافقتهم النهائية.

ثم عمد الباحث إلى تجريب الاختبار على عينة محدودة، يبلغ عدد أفرادها ١٩ تلميذا. وتم حساب معامل الثبات حسب معادلة كودر-ريتشاردسون (٢١) الذي بلغ ٠,٦٤؛ وهو معامل ثبات كاف لإجراء مثل هذا النوع من الدراسة.

نتائج الدراسة:

سنقدم على التوالي نتائج أفراد المجموعتين التجريبيتين، أي درجات كل من التأمليين والاندفاعيين، ثم أداءاتهم أي إنجازاتهم بالنسبة لحل مشكلات الأنشطة الأربعة (الإدراك المكاني والعمليات الحسابية ومسائل الرياضيات ثم الصرف)، ثم نعرض للعلاقة بين أسلوب التأمل-الاندفاع والذكاء العام ودرجات الأداء في الأنشطة.

اختبار الفرضيات:

توضح النتائج المبينة في الجدول التالي رقم (٢)، على العموم، تفوق الأفراد التأمليين على نظرائهم الاندفاعيين في أنشطة الإدراك المكاني والعمليات الحسابية ومسائل الرياضيات. وتبدو هذه

الفروق جوهرية وذات دلالة بالنسبة للأنشطة الثلاثة الأولى، في حين أن الفرق بالنسبة لأنشطة الصرف على الرغم من كونه ذا أهمية أيضا، لكنه يبقى غير دال.

جدول رقم (٢) يوضح المتوسطات (م) والانحرافات المعيارية (ع) وقيم "ت" للفروق بين الاندفاعيين والتأمليين في حل المشكلات الأربعة:

المجموعة	الاندفاعيون		التأمليون		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
الإدراك المكاني	٥,٨٧	٤,١١	٧,٧٠	١,٨٩	٢,٨٢	٠,٠١
العمليات الحسابية	٤,٦٥	٣,٤٦	٦,٤٠	١,٠٥	٣,١١	٠,٠١
مسائل الرياضيات	٤,٢٢	٢,٧٨	٧,٤٥	١,٦٥	٣,٦١	٠,٠١
أنشطة الصرف	٦,٨٢	٣,٨٤	٧,٦٢	٣,١٣	١,١٢	غير دالة

الفرضية الأولى:

ولمعرفة مدى الفروق القائمة بين التأمليين والاندفاعيين في حلهم لمشكلات الإدراك المكاني، تم استخدام اختبار "ت" لفروق المتوسطات.

إن النتائج المحصل عليها بعد فرز إجابات المتعلمين، كما يوضحها الجدول رقم (٢)، تبين تفوق الأفراد التأمليين على نظرائهم الاندفاعيين في حل المشكلات المرتبطة بالإدراك المكاني. فقد زاد متوسط الأداء لدى التأمليين الذين حققوا ٧,٧٠، على عكس الاندفاعيين الذين حققوا متوسطا يقدر ب ٥,٨٧ . وهذا الفرق المسجل بين المتوسطين يبقى ذا دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١؛ وبذلك تتحقق الفرضية الأولى التي تنص على وجود فروق جوهرية بين الأفراد التأمليين والأفراد الاندفاعيين في حل المشكلات المتعلقة بالإدراك المكاني.

الفرضية الثانية:

وتدل النتائج المبينة في الجدول السابق رقم (٢) على تفوق الأفراد التأمليين على زملائهم الاندفاعيين في أدائهم أثناء حل المشكلات المرتبطة بالعمليات الحسابية. فقد سجل التأمليون متوسطا يقدر ب ٦,٤٠، في حين كان متوسط الأداء بالنسبة للأفراد الاندفاعيين مقداره ٤,٦ . وهذا الفرق يبقى ذا دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١؛ وبذلك تتحقق الفرضية الثانية التي تنص على وجود فروق جوهرية بين التأمليين والاندفاعيين في الأداء أثناء حلهم للمشكلات المتعلقة بالعمليات الحسابية.

الفرضية الثالثة:

إن النتائج المبينة في الجدول السابق رقم (٢) تدل على تفوق الأفراد التأمليين على زملائهم الاندفاعيين في أدائهم أثناء حل المشكلات المرتبطة بمسائل الرياضيات. فقد سجل التأمليون متوسطا يقدر ب ٧,٤٥، في حين كان متوسط الأداء بالنسبة للأفراد الاندفاعيين مقداره ٤,٢٢ . وهذا الفرق يبقى ذا دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١؛ وبذلك تتحقق الفرضية الثالثة التي تنص على وجود فروق جوهرية بين التأمليين والاندفاعيين في الأداء أثناء حلهم للمشكلات المتعلقة بمسائل الرياضيات.

الفرضية الرابعة:

إن النتائج المبينة في الجدول السابق رقم (٢) تدل على تفوق الأفراد التأمليين على زملائهم الاندفاعيين في أدائهم أثناء حل المشكلات اللغوية المرتبطة بالصرف. فقد سجل التأمليون متوسطا يقدر ب ٧,٦٢، في حين كان متوسط الأداء بالنسبة للأفراد الاندفاعيين مقداره ٦,٨٢ . وهذا الفرق، على الرغم من أهميته، يبقى غير ذي دلالة إحصائية؛ وبذلك لا تتحقق الفرضية الرابعة التي تنص على وجود فروق جوهرية بين التأمليين والاندفاعيين في الأداء أثناء حلهم للمشكلات اللغوية المتعلقة بالصرف.

الفرضية الخامسة:

من أجل اختبار مدى صحة الفرضية الخامسة، لجأ الباحث إلى حساب معامل الارتباط (برافي-بيرسون Bravais Pearson) بين اختبار التأمل-الاندفاع واختبار الذكاء العام. وقد بلغت قيمة الارتباط ٠,٤٨ -كما هو مبين في الجدول رقم (٣)- وهي قيمة عالية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١؛ وهذا ما يدل على تحقق الفرضية الخامسة التي تنص على وجود علاقة ارتباط جوهرية بين درجات اختبار الأشكال المتناظرة (MFFT) ودرجات اختبار الذكاء العام.

علاقة التأمل-الاندفاع بالذكاء العام ودرجات حل المشكلات:

إن ارتفاع متوسط معامل الذكاء العام لدى الأفراد التأمليين بالمقارنة مع الأفراد الاندفاعيين يدفع إلى التساؤل عما إذا كان من الممكن إبعاز هذه الفروق الملاحظة على مستوى الأنشطة الأربعة إلى أسلوب التأمل-الاندفاع لوحده. ولهذا الغرض عمد الباحث إلى رصد العلاقات التي من المحتمل وجودها بين أسلوب التأمل-الاندفاع ومعامل الذكاء ودرجات الإنجاز للأنشطة المقترحة ليس انطلاقا من نتائج مجموعتي الاندفاعيين والتأمليين، بل انطلاقا من نتائج أفراد العينة الكلية (٤٠ فردا). لذلك تم اتباع الخطوات التالية:

١- تحديد الارتباطات القائمة بين درجات الأنشطة المقترحة ودرجات كل من اختبار التأمل-الاندفاع واختبار الذكاء العام.

٢- تحديد الارتباطات الجزئية بين درجات الأنشطة المقترحة في علاقتها بمعامل الذكاء، ثم بالدرجة المحصل عليها في اختبار التأمل-الاندفاع.

الجدول رقم (٣) معامل الارتباط (برافي-بيرسون Bravais Pearson) بين درجات الأنشطة ودرجات الاختبارين (مستوى الدلالة: ٠,٠١ ❖❖ عند ن-٢ درجات حرية):

المتغير	التأمل-الاندفاع	معامل الذكاء	الإدراك المكاني	العمليات الحسابية	تمارين الصرف	مسائل الرياضيات
التأمل-الاندفاع						
معامل الذكاء	٠,٤٨❖❖					
الإدراك المكاني	٠,٣٨❖❖	٠,٥١❖❖				
العمليات الحسابية	٠,٤٠❖❖	٠,٤٦❖❖	٠,٣١❖❖			
تمارين الصرف	٠,٢١	٠,٥٤❖❖	-٠,٠٦	٠,٣٧❖❖		
مسائل الرياضيات	٠,٤٤❖❖	٠,٥١❖❖	٠٣٢❖❖	٠٦٤❖❖	٠,٤٠❖❖	

ويوضح الجدول رقم (٣) وجود علاقات ارتباط دالة بين معامل الذكاء وأسلوب التأمل-الاندفاع، حيث بلغ معامل الارتباط ٠,٤٨ وهي قيمة ذات دلالة عند مستوى ٠,٠١ ؛ ثم بين درجات الإنجاز في الأنشطة الأربعة ومعامل الذكاء، وكذا أيضا بالنسبة لأسلوب التأمل-الاندفاع لكن عن مستوى أقل، حيث أن علاقة الارتباط ذات دلالة عند مستوى ٠,٠١ باستثناء معامل الارتباط بين أسلوب التأمل-الاندفاع وتمارين الصرف، إذ بلغت قيمة معامل الارتباط ٠,٢١ وهي غير دالة.

أما بالنسبة للارتباطات الجزئية فقد تم تحديد معاملاتها من أجل:

- تقويم الارتباط بين أسلوب التأمل-الاندفاع والدرجات المحصل عليها في كل نشاط على حدة، مع افتراض تثبيت أثر معامل الذكاء.
- تقويم الارتباط بين معامل الذكاء والدرجات المحصل عليها في كل نشاط على حدة، مع افتراض تثبيت أثر أسلوب التأمل-الاندفاع.

ويوضح الجدول التالي أثر كل من متغير معامل الذكاء ومتغير أسلوب التأمل-الاندفاع بالنسبة للأنشطة الأربعة.

جدول رقم (٤) معاملات الارتباط الجزئية لكل نشاط مع التأمل-الاندفاع، ثم مع معامل الذكاء.

المتغير	الإدراك المكاني	العمليات الحسابية	تمارين الصرف	مسائل الرياضيات
التأمل-الاندفاع (تثبيت معامل الذكاء)	٠,١٨	٠,٢٣×	-٠,٠٦	٠,٢٥×
معامل الذكاء (تثبيت التأمل-الاندفاع)	٠,٤١××	٠,٣٥××	٠,٥٢××	٠,٣٨××

(❖❖ ٠,٠١ ؛× ٠,٠٥ عند ن-٣ درجات حرية).

ومن خلال النتائج المشار إليها في الجدول السابق رقم (٤)، يتضح أنه عندما نفترض تثبيت أثر معامل الذكاء، فإن الارتباطات بين درجات الإنجاز في الأنشطة الأربعة وأسلوب التأمل-الاندفاع تتضاءل؛ حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بين العمليات الحسابية والتأمل-الاندفاع ٠,٢٣ وهي دالة عند مستوى ٠,٠٥؛ وتكون هذه الارتباطات غير ذات دلالة كما هو الشأن بالنسبة للإدراك المكاني وتمارين الصرف.

ونلاحظ أيضا من خلال الجدول تضاؤلا نسبيا لقيم الارتباطات عندما يتم تثبيت أثر أسلوب التأمل-الاندفاع. وهذا لا يمنع من كون هذه الارتباطات تبقى كلها ذات دلالة عند مستوى ٠,٠١، وهي أعلى من قيم الارتباطات الجزئية التي تم حسابها عند تثبيت أثر معامل الذكاء.

وبناء على النتائج السابقة، يمكن القول إن تأثير معامل الذكاء على الأداء في الأنشطة-وخاصة تمارين الصرف والإدراك المكاني-يبقى مرتفعا بالمقارنة مع تأثير أسلوب التأمل-الاندفاع. هذا الأخير يبقى على الرغم من ذلك ذا تأثير لا يستهان به وخاصة بالنسبة للعمليات الحسابية ومسائل الرياضيات.

مناقشة واستنتاجات:

تؤكد النتائج التي أسفرت عنها الدراسة نسبيا صحة الفرضيات التي وضعها الباحث. فهذه النتائج توضح أن الأفراد التأمليين يتفوقون على نظرائهم الاندفاعيين في ثلاثة أنشطة من بين أربعة: فهم يتوصلون إلى إدراك الشكل الصحيح من بين الأشكال المقدمة لهم، وينجزون العمليات الحسابية بشكل سليم، ثم إنهم يتوصلون إلى حل المشكلات التي تطرحها مسائل الرياضيات. وهذا التفوق الذي أحرزه الأفراد التأمليون على زملائهم الاندفاعيين يضعف ويصبح غير ذي دلالة بالنسبة لتمارين الصرف.

إن الارتباطات الجوهرية والإيجابية التي سجلت بين أسلوب التأمل الاندفاع من جهة والعمليات الحسابية ومسائل الرياضيات والإدراك المكاني من جهة إخرى، تؤكد وجود علاقة بين أسلوب التأمل-الاندفاع وإنجازات المتعلمين في الرياضيات والإدراك المكاني. هذه العلاقة التي قد لا توجد بالنسبة للنشاط اللغوي، أي تمارين الصرف. وهذا ما يؤدي إلى القول إن القدرة على التأمل والتريث في اتخاذ القرار لا يكون تأثيرها واضحا وجوهريا إلا بالنسبة للأنشطة غير اللغوية.

إن هذه النتائج التي توصلت إليها الدراسة تسير في نفس الاتجاه الذي سارت فيه مجموعة من الدراسات السابقة، ونخص بالذكر دراسات كل من فلكسر وروبرج Flexer et Roberge (1980)، ثم دراسة كل من ماك ليود وأدامس Mac Leod et Adams (1980) بالنسبة للتمارين وحل المشكلات الرياضية. واستنادا إلى نتائج الدراسة، فإنها تتفق ونتائج دراسة هيطو Huteau (1975)، وخاصة بالنسبة للإدراك المكاني.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية نسبيا مع ما توصل إليه محمد أمزيان (١٩٩٤) في دراسته حول علاقة الأسلوب المعرفي بتحصيل الرياضيات لدى تلاميذ السنة السادسة من التعليم الأساسي. كما تتفق أيضا، وبشكل نسبي، مع ما آلت إليه دراسة وفاء عبدالجليل (١٩٨٣) حول العلاقة بين الأسلوب المعرفي والذكاء والتحصيل الدراسي؛ والتي أجريت على عينة من ٥٠ تلميذة من القسم الأول من الثانوي.

وفي دراسة جوبل (Goebel H. 1982) أوردها كل من نادية محمود شريف وقاسم الصراف (١٩٨٧) حول علاقة كل من الأسلوب المعرفي والذكاء بالتحصيل الدراسي، تم التوصل إلى أن ما يمكن ملاحظته من فروق بين المتعلمين على مستوى التحصيل الأكاديمي ومستويات الإنجاز يعزي إلى تأثير الأسلوب المعرفي ومعامل الذكاء العام.

وقد توصل سعد ربيع أبو العلا (١٩٨٨) في دراسته حول أثر تفاعل كل من الأساليب المعرفية لدى المعلم والمتعلم على التحصيل الدراسي- وخاصة في الجبر والهندسة- كما أوردها ليسيكي أحمد (١٩٩١)، إلى وجود فروق جوهرية بين نتائج التحصيل لدى التلاميذ مردها اختلاف أساليبهم المعرفية.

ومما تجدر الإشارة إليه كون الاتفاق مع نتائج بعض البحوث والدراسات، وخاصة العربية منها، يبقى نسبيا؛ وذلك إما لاختلاف الأساليب المعرفية أو لاختلاف العينات والمراحل العمرية المستهدفة أو لاختلاف المستويات الدراسية، وكذا اختلاف أدوات الدراسة وأساليب المعالجة الإحصائية للنتائج المتوصل إليها من لدن أولئك الباحثين.

وعلى الرغم من توافق النتائج والملاحظات المشار إليها مع بعض الدراسات الأخرى، فإنه يلزم الحذر أثناء محاولة تفسيرها؛ فعندما يتم تثبيت معامل الذكاء، كما هو الشأن بالنسبة لحساب معاملات الارتباط الجزئية، نلاحظ أن العلاقات الإيجابية مع مؤشر التأمل-الاندفاع تتضاءل لتصل تقريبا إلى النصف؛ ولا تصبح ذات دلالة إلا بالنسبة لأنشطة الرياضيات فقط. إن تأثير أسلوب التأمل-الاندفاع بالنسبة للأنشطة غير اللغوية، على الرغم من كونه لا يستهان به، يميل إلى أن يكون ضعيفا.

وعلى العكس من ذلك، إذا ما تبنينا الطريقة المعاكسة التي تنص على تثبيت أثر التأمل-الاندفاع، نجد أن الارتباطات الجزئية بين معامل الذكاء والانجازات في الأنشطة تقل من حيث الأهمية لكنها تبقى مرتفعة بالمقارنة مع الارتباطات الجزئية التي تم حسابها عند تثبيت معامل الذكاء .

واستنادا إلى ما سبق، يمكن القول إن هناك تأثيرا متبادلا بين كل من معامل الذكاء وأسلوب التأمل- الاندفاع على إنجاز الأنشطة اللغوية وغير اللغوية، مع الإشارة إلى أن تأثير العامل الأول أكثر وزنا من العامل الثاني.

إن الارتباطات القوية الملحوظة بين درجات أسلوب التأمل-الاندفاع ودرجات معامل الذكاء يمكن أن تدفع إلى الاعتقاد، كما حصل لدى كل من زجلر Zigler (1965) وفيرنون Vernon (1972) وأيضا لدى

رويرج وفلكسر Roberge et Flexer (1981)، بأن أسلوب التأمل-الاندفاع لا يعتبر عاملا مستقلا عن الذكاء العام. والباحث لا يشاطر هذا الرأي لعدة اعتبارات منها أن انتقاء مجموعة من الأنشطة القريبة من بنود اختبار الذكاء العام -كما هو الشأن بالنسبة للأنشطة في الرياضيات يمكن أن يؤدي إلى بروز أثر معامل الذكاء على الدرجات المحصل عليها في هذه الأنشطة، ويقلص نسبيا من دور وتأثير أسلوب التأمل-الاندفاع. ومن جهة أخرى، فإن حجم العينة التي اعتمدتها الدراسة قد لا تسمح بقياس الأثر الحقيقي لأسلوب التأمل-الاندفاع على إنجازات المتعلمين في مختلف الأنشطة.

المراجع العربية:

- الديدي عبدالغني (١٩٩٧) قياس وتحسين الذكاء عند الأطفال، دار الفكر اللبناني، بيروت.
- صالح عبدالرحيم (١٩٨١) الأسلوب التأملي-الاندفاعي بين أطفال المدارس في الكويت، مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت، المجلد العاشر، العدد الرابع، سبتمبر ١٩٨١.
- فؤاد أبو حطب (١٩٧٧) القدرات العقلية، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة.
- قاسم الصراف (١٩٨٦). الأسلوب التأملي-الاندفاعي وعلاقته بحل المشكلات، المجلة التربوية. العدد العاشر، المجلد الثالث، سبتمبر ١٩٨٦، ١٣٤-١٦٣.
- ليسيكي أحمد (١٩٩١). قياس علاقة الأسلوب المعرفي-الادراكي بالميول المهنية لدى الجنسين. رسالة ماجستير في علم النفس التربوي (غير منشورة)، كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس، الرباط.
- محمد أمزيان (١٩٩٤). الأسلوب المعرفي الاعتماد-الاستقلال عن المجال وعلاقته بالتحصيل الدراسي، نموذج الرياضيات بالسنة السادسة من التعليم الأساسي، دراسة مقارنة بين الجنسين. رسالة ماجستير في علم النفس التربوي (غير منشورة)، كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس، الرباط.
- محمد أمزيان (١٩٩٧). التعلم والأساليب المعرفية. مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء.
- محمد أمزيان (١٩٩٩). التربية المدرسية: من بيداغوجيا الأهداف إلى بيداغوجيا المعرفة. مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء.
- مسعد ربيع أبو العلا (١٩٨٨). أثر تفاعل الأساليب المعرفية لكل من المعلم والتلاميذ على التحصيل المدرسي. رسالة ماجستير (غير منشورة) في علم النفس التعليمي، كلية التربية، جامعة الزقازيق، القاهرة.
- 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.
- وفاء عبدالجليل (١٩٨٣). العلاقة بين الأسلوب المعرفي، الذكاء والتحصيل الدراسي. رسالة ماجستير في علم النفس التعليمي، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.
- وفاء عبدالجليل (١٩٨٥). اكتساب المفاهيم، تنظيم الخبرة، ذكاء المتعلم والأسلوب المعرفي. رسالة الدكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.

المراجع الاجنبية:

- Benoit, D. (1980). Variabilité intra-individuelle et style cognitif. Thèse de Doctorat de 3ème cycle, Paris, Sorbonne.
- Damusis, V., Desjarlais L. (1977). La dépendence-indépendence du champ comme style cognitif: certaines conséquences psychopédagogiques, Revue de psychologie Appliquée, 27, 3, 211-229.
- Flexer, B.K & Roberge J.J (1980). IQ Field, dependence-independence and the development of journal operational thought. The journal of general psychology, 103, 191-201.
- Goebel, R. (1982). Multiple Choice Test: Do some students perform with style? Paper Presented at APA. Convention.
- Goldstein, K.M. & Blackman, S. (1978). Cognitive style, New York, Wiley.
- Huteau,M. (1975). Un style cognitif: la dépendence-indépendence à l'égard du champ. Année psychologique, 1, 197-261.
- Huteau, M. (1980). Dépendence-indépendence à l'égard du champ et développement de la pensée opératoire, Archives de Psychologie, 48, 184, 1-40.
- Huteau, M. (1981). Cognition et Personnalité. Thèse de Doctorat, Sorbonne, Paris.
- Huteau, M. (1984). Les styles cognitifs et la recherche fondamentale, Psychologie Française, 29, 1, 42-47.
- Huteau, M. (1985). Les conceptions cognitives. PUF, Paris.
- Kagan, J. (1965). Matching Familiar Figures Test, Harvard University.
- Klien, et al. (1976). Relationship between Reflection-impulsivity and problem solving, Perceptual and Motor Skills, 42, 67-73.
- Longeot, F. (1988). Fonctionnement cognitif et individualité. Editions Pierre Mardaga, Bruxelles.
- McKinney, J. (1975). Problem-solving strategies in Reflective and Impulsive Children. Journal of Educational Psychology, 67, 807-820.
- Mc Leod, D.B. & Adams, U.M. (1980). The interaction of field dependence with discovery learning in mathematics, Journal of Experimental Education, 48, 1, 32-35.
- Messick, S. (1976). Individuality in learning: implications of cognitive style and creativity for human development, San Francisco, Josser Bass.
- Roberge, J.J & Flexer B.K. (1981). Re-examination of the co variation cognitive style, intelligence and achievement, British Journal of Educational Psychology, 51, 235-236.
- Testu, F. (1982). Les variations journalières et hebdomadaires de l'activité intellectuelle de l'élève. Paris, CNRS.

- Testu, F. & Baille, J. (1983). Fluctuations journalières et hebdomadaires dans la résolution de problèmes multiplicatifs par des élèves de CM2, L'Année Psychologique, 83, 109-120.
- Tourette, G. (1984). Style cognitif et lecture, Bulletin de Psychologie, 364, XXXVII, 6-10, 325-331.
- Vernon, P.E. (1972). The distinctiveness of cognitive style, Journal of Personality, 40, 366-391.
- Zigler, E. (1965). A measure in search of a theory, of reflection-impulsivity style, its relationship with intelligence and problem solving. Contemp. Psychology, 8, 133-135.

كتاب العدد

القيم والتعليم

تحرير: رؤوف الغصيني

إصدار: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، الكتاب السنوي الثالث. بيروت: ٢٠٠١

عرض: الدكتورة فيولا الببلاوي - استاذة علم النفس - بكلية التربية - جامعة الكويت.

يتضمن هذا الكتاب مجموعة متنوعة من الدراسات والمقالات وتقارير لتجارب وبرامج تعليمية ، تدريبية، محورها جميعها هو القيم في التعليم، وإزاء هذا التنوع تعددت أساليب المعالجة والطرح لهذه الإسهامات، ما بين مقالات نظرية نقدية، وتحليل وثائق، ودراسات ميدانية، تجريبية (إمبريقية): وتقارير عدة نماذج برامج وتجارب عملية تدريبية في ميدان تعليم القيم. وقد اشترك في إعداد هذه الأعمال طائفة من الباحثين والتربويين والمهتمين بقضايا القيم في التعليم من المنظور الثقافي والمجتمعي والتربوي والديني والعلمي، وقد بلغ عدد هذه الإسهامات ستة عشرعملا يتضمنها ستة عشر فصلا، إضافة إلى "تقديم" لرئيس التحرير، وملخصات بالفرنسية والإنجليزية في نهاية الكتاب. وقد صنفت هذه الإسهامات في قسمين: الأول تحت عنوان "دراسات" ويتضمن إحدى عشر دراسة، والثاني تحت عنوان "تجارب" ويتضمن خمس دراسات أو تقارير. ويقع المجلد في ٤٥٠ صفحة، وصدر في تشرين الثاني/نوفمبر ٢٠٠١ عن "الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية" في بيروت في إطار منحة بحثية من "مؤسسة فورد التربوية". وكانت معظم هذه الإسهامات من خلال باحثين ومفكرين لبنانيين، عدا ثلاثة باحثين من قطر (عبدالله ابراهيم) والكويت (علي الطراح) والمغرب (الغالي آحرشاو).

وإزاء هذه الطائفة من الإسهامات المتنوعة، ولتيسير عرضها وتعرف الخطوط الرئيسة التي تجمع بينها في عمومها والملامح الخاصة التي يتميز بها بعضها في نوعية من حيث الموضوعات المطروحة، فمن الأجدي أن نتناولها بالعرض في إطار تصنيف لهذه الإسهامات في فئات فرعية على النحو الآتي:

- القيم والمتغيرات الثقافية

- القيم المجتمعية من منظور تربوي.
- القيم من منظور نفسي.
- القيم الأخلاقية في العلم والتعليم.
- القيم في المناهج والكتب المدرسية.
- تعليم القيم من خلال تجارب وبرامج عملية تدريبية.

وبهذا التصنيف نعرض للدراسات والمقالات والتجارب التي يتضمنها المجلد الحالي كما يأتي:

يبرز موضوع القيم والمتغيرات الثقافية كإطار عام للموضوعات التي يتضمنها المجلد في دراسة (عبدالله ابراهيم) عن "الحداثة والعولمة وقيم المجتمع التقليدي" وفيها يطرح قضية رئيسة مفادها أنه ليس من السهل تخطي موضوع الحداثة كنزعة فكرية موجهة للأنساق الثقافية والقيمية، في اي جدل يتصل بالقضية التربوية، وذلك في عالم يمور بالصراعات الثقافية والقيمية، ولن تكون المجتمعات التقليدية - ومنها مجتمعاتنا العربية - بمعزل عن تلك الصراعات، وليس أمامها سوى تطوير المنظومات القيمية الخاصة بها، وتكييف الوافدة إليها، بما يوافق حاجاتها ومنظورها، ولن يتم ذلك بالانكفاء والاعتصام بالنفس، ولكن بالتفاعل الذي صار خيارا لا خيار سواه.

فالحداثة أهم تمخضات القرون الأربعة الأخيرة في الغرب، حيث خلخلت النظام التقليدي للقيم فيه، واستبدلت به نظاما مغايرا يقوم على أساس التعاقد الاجتماعي والشراكة وحرية الرأي والاعتقاد واحترام الذات الإنسانية ومؤسسات المجتمع المدني.

ورافق حركة ما بعد الحداثة ظهور مفهوم العولمة. لكن القضية المثيرة هي أن المجتمعات العربية لم تقترب بعد من مخاض الحداثة، ومازالت تتخبط دونه لأنها لم تراكم معرفة عقلية - نقدية تمكنها من الاقتراب إلى خيار الحداثة بعد، ومازال النسق المهيمن في علاقاتها الاجتماعية نسقا إقطاعيا - أبويا يقوم على الطاعة والخضوع، ويحكمه التراتب الفئوي، والطبقي، والجنسي، والمذهبي. ويرى (عبدالله ابراهيم) أن النخبة العربية الثقافية لم تدرك أهمية دورها، ولم تمارس شيئا من ذلك الدور، فما من مسافة تفصل المثقف العربي عن شيء آخر أبعد من المسافة التي تفصله عن مجتمعه، حتى لو ادعى الاقتراب منه فهو اقتراب محكوم بدرجة عالية من سوء التفاهم وسوء الظن.

وتتناول قضية الثقافة قوة هيمنة، فالثقافة المعاصرة بوجوهها الإعلامية والإعلانية والفكرية والعلمية أصبحت عابرة القارات، لذا أصبح من الصعب الحديث عن ثقافات غير قابلة للاختراق، وبالمقابل لم تطور الثقافة العربية منظومة خاصة بها في العصر الحديث، إنما اخترقتها ثقافة "الآخر" ومزقت نسيجها الداخلي - هذا "التهجين الثقافي المشوه "لم يكن كذلك إلا لأنه لم يستند الى

علاقات متكافئة وسوية، بل كان مجرد "استعارة" من "الآخر"، وفي ظل العولمة سيتفاقم الأمر.

فالعولمة تشطر العالم إلى شطرين، وتعمق بينهما التناقض: عالم تمثله المجتمعات التقليدية، وتقوم العولمة بوضع التقنيات الحديثة «الإتصالات تحت تصرفه، فيقوم من خلالها بإعادة إنتاج الأفكار التقليدية الموروثة دون أن يتمكن من الانخراط في تحديث نفسه على مستوى إنتاج المعرفة العلمية - العقلية التي يشترطها كل تحديث مهما كانت سياقاته الثقافية، وعالم آخر أنجز رهان الحداثة وهضمها، وتمثله المجتمعات الحديثة، وفيه تقوم العولمة بتحديث المعرفة وتجديدها بشكل مطرد.

وهنا يضع صراع المنظومات القيمية الفكر التربوي في مواجهة حاسمة وليس للتربويين خيار حقيقي إلا في فهم طبيعة هذا الصراع، واستيعاب اتجاهاته، ثم تكييف نتائجه في صالح الفكر التربوي، فالحكمة تكمن في كيفية إدراج نتائج التطور العلمي في سياق ثقافي - تربوي قادر على تجاوز الهوة التي ما فتئت في المجتمعات التقليدية تتسع بين قيم محافظة، وأحيانا شبه مغلقة، وتطورات علمية كبيرة.

إن الفكر التربوي مطالب بتخطي هذه الإشكالية التي صارت في عصرنا رهانا يجب كسبه لاتصاله مباشرة بالحركة الحيوية التي تحدد مستقبل المجتمع.

وتبرز من دراسات نجلاء حمادة، وعلي الطراح، وفارس ساسين، ورحاب مكحل **قضية القيم المجتمعية من منظور تربوي** تبحث (نجلاء حمادة) في دراستها الحقلية عن "القيم التربوية في لبنان: الواقع المطلوب "عن أنسب القيم التربوية للمجتمع اللبناني مقارنة بنتائج دراسات مماثلة قامت جامعة ميتشيجان عن التحول القيمي على مدى عقدين من الزمان وذلك في سبعة وعشرين دولة تكون ٧٠٪ من سكان العالم عدا الدول العربية.

وتشير نتائج الدراسة إلى أن القيم في المجتمع اللبناني، سواء المادي وما بعد المادي منها، هي قيم ذاتية المحور ينقصها التماهي بالمجتمع الوطني والشعور بالقدرة على الفعالية فيه، وأن استخراج القيم التربوية الغربية في لبنان قد يؤدي إلى عزماً أدى إليه استخدامها في الغرب فالديمقراطية التي تعززها المناهج التربوية في لبنان من غير المواطنية - بمعنى توحيد الكيان وفعالية الفرد فيه - هي ديمقراطية تصب في التفرد وخدمة الأغراض الخاصة، مما هو مألوف لدينا ولا حاجة لنا بمزيد منه. وهي في المجال العام لا تتعدى كونها ديمقراطية كلامية، تبقى، على أحسن تقدير، فكرة جميلة ولا تتبلور لتغدو معتقداً حياتياً قادراً على الدخول في دينامية المعاش. وتدعو (نجلاء حمادة) إلى أن نفسح أمام شبابنا المجال لمحاورتنا ولمساعدتنا على وضع القيم التربوية التي نبني بها الأجيال التي تلحقنا وتلحقهم فإن شئنا الديمقراطية، فلنكن ديمقراطيين حقا ولننظر إلى القيم التي هُزمنا بواستطها، ولعلها قيم لا تناسبنا من حيث الطبع والمزاج أو من حيث القدرة والسطوة. وفي كل ذلك

توصي الدراسة بأحد منحيين: إما ثورة وإبداع في استنباط ما يلائمنا من قيم تكون أصلية ومجدية لحاجاتنا، وإما تكامل في استعارة القيم الغربية بحيث تكون هذه الاستعارة فاعلة ومنسجمة مع ذاتها.

وتقدم دراسة (فارس ساسين) مفهوم "العيش المشترك" كتوجه وطني في لبنان تبلور في وثيقة الوفاق الوطني الصادرة عن مؤتمر الطائف عام ١٩٨٩، وبالرغم من صعوبته النظرية ومشاكله العملية، فإنه يجسد تلاقي مجموعة من القيم كاحترام الآخر وحرية الجماعات والمساواة، والتفاعل والتضامن والصالح العام بين المواطنين جميعا.

ويعد إدخال هذا المفهوم، بأبعاده التاريخية والدستورية والواقعية والمعيارية، في مناهج التعليم مسألة ضرورية رغم كونها بالغة الحساسية وتقدم (رحاب مكحل) في مقالها "قيم في ظل التجربة" نسقا قيميا يسعى هذا البرنامج إلى تنميته لدى الشباب اللبناني، يجسد قيما من أهمها قيم: الحوار، والعيش المشترك، والسيادة الوطنية، والديمقراطية والمشاركة، والالتزام، والتواصل والإبداع، وحب الطبيعة والأرض.

وفي مقابل التجربة اللبنانية هناك التجربة الكويتية التي يقدمها (علي الطراح) عن "دور التعليم ومؤسسات المجتمع المدني في تطوير منظومة القيم في المجتمع الكويتي". واعتمدت الدراسة على المنهج الاجتماعي - التاريخي في تحليل العلاقة بين التعليم ومؤسسات المجتمع المدني ومنظومة القيم في المجتمع الكويتي، وتبين أن بوادر النهضة التعليمية في الكويت نشأت نتيجة جهود تطوعية جسدت قيم الاعتماد على الذات والمبادرة الفردية والتكافل الاجتماعي واحترام العمل والإنجاز، ويرى (الطراح) أن الخمسينيات تحدد بداية للنهضة التعليمية الحقيقية في الكويت، والتي تزامنت مع ظهور النفط، وحصول الكويت على استقلالها عام ١٩٦١، وبالرغم من ذلك فقد تقلص الدور الذي لعبته الجهود الطوعية، أي دور مؤسسات المجتمع المدني، في تطوير التعليم، والمشاركة الإيجابية مع النظام التعليمي في تطوير منظومة القيم، ولم ينجح النظام التعليمي في أن يعزز مفهوم المواطنة، ويرسخ قيم الولاء والانتماء باعتبارها قيما فضلى أو مثلى، بل كان أكثر نجاحا في تعزيز الانتماءات والولاءات العائلية والقبلية والطائفية أو المذهبية.

ويعتقد (الطراح) أن هذا قد خلق مسافة شاسعة بين التعليم ودوره الرئيسي في تطوير منظومة القيم، كما أن سياسات الدولة وهيمنتها على كافة أنشطة المجتمع قد أدت إلى تهميش الدور الذي كانت تلعبه مؤسسات أو منظمات المجتمع المدني كمشارك حقيقي للتعليم في تطوير منظومة القيم.

أما القيم من المنظور النفسي، فتناولتها دراستان تجريبيتان (إمبيريقيتان) الأولى دراسة (رؤوف الغصيني وكرمة الحسن) عن "قياس الأحكام الخلقية" والثانية دراسة (الغالي أحراشاو) عن "صراع

القيم ومشاكل التوافق المدرسي لدى الطفل".

تنتمي الدراسة الأولى إلى مجال القياس النفسي، وهدفها إعداد صيغة عربية لاختبار "تحديد أهمية القضايا"، وهو أداة من إعداد "جيمس رست" لقياس الأحكام الخلقية، وقام الباحثان بتعريب هذا الاختبار، وإخضاعه للتحكيم، وإجراء التعديلات المقترحة من قبل المحكمين. ثم طبقت النسخة المعربة على ٢٥ طالبا جامعيا طلب منهم الإجابة على النسختين (العربية والإنجليزية) في وقت واحد، وكان معامل الارتباط بين درجات الطلاب على النسختين مرتفعة، وحيث يذهب الباحثان بناء على هذه النتائج إلى الإقرار بصلاحية النسخة العربية للاستخدام في قياس التفكير الخلقي.

آما دراسة (الغالي أحرشاو)، فتنطلق من إشكالية علاقة القيم بالفشل الدراسي، ويذهب فيها إلى أن الثقافة الشعبية بمختلف أصنافها القيمية تختلف وتعارض مع الثقافة المدرسية ومختلف أشكالها القيمية، ففشل أبناء الشرائح غير المحظوظة يعود في جانبه الكبير إلى هذه الهوة العميقة الفاصلة بين الوسط المدرسي والوسط الأسري، وفي المقابل، نجاح أبناء الشرائح المحظوظة، إلى التقارب أو التطابق بين قيم وسطهم الأسري وقيم الوسط المدرسي. وتمثل هذه الإشكالية المسعى التفسيري للبحث. وتتكون عينة البحث من ٦٠ طفلا، متوسط أعمارهم ١٣ سنة.

وتمثلت أدوات القياس في اختبار مقتضب للقياس يقيس: الحداثة مقابل الأصالة، والتنافسية مقابل التضامن، والاستقلالية مقابل التبعية، واختبار آخر لقياس مستويات التوافق الدراسي يتضمن أربعة مؤشرات: التحصيل الدراسي العام للطفل، ومواظبته، وسلوكه داخل الفصل، وانتباهه أثناء الدروس. ولم يعرض تقرير الدراسة لأية إجراءات للتحقق من الشروط السيكومترية (الصدق والثبات) لهاتين الأداتين. وتشير نتائج الدراسة إلى أن الأطفال الذين ينتمون إلى أوساط اجتماعية - ثقافية مرتفعة هم أكثر توافقا دراسيا من أقرانهم من الأوساط المنخفضة، وأن أطفال الأوساط المرتفعة يفضلون النموذج الثقافي الحديث المتمثل بقيم الحداثة والتنافسية والاستقلالية في حين أن أطفال الأوساط المنخفضة يفضلون أكثر النموذج الثقافي الأصيل المتمثل بقيم الأصالة والتضامن والتبعية، ويبدي الأطفال ميلا واضحا نحو قيم المدرسة تبعا لانتماءاتهم الاجتماعية - الثقافية.

وثمة قضايا مثارة بشأن **القيم الأخلاقية في العلم والتعليم**، (مصطفى خوجلي) في دراسته عن "التحديات الأخلاقية وسبل التعاطي معها" و(مراد جرداق) في دراسته عن "مناهج المواد العلمية واكتساب القيم". يتناول (مصطفى خوجلي) علم الأخلاق الحيوية الذي أصبح جزءا مهما من التعليم الطبي، وذلك بهدف اكتساب طلاب الطب والعاملين فيه القدرة على إيجاد التكامل بين العلوم الحيوية والبيولوجية والعلوم الاجتماعية والأساليب الأخلاقية في تفهم الأمور وتحليلها، حتى يلعبوا

دورهم كأطباء وكباحثين وعاملين في العلوم الحيوية والطبية يمتلكون القدرة على مواجهة التحديات الأخلاقية التي تواجههم. وتعرض الدراسة لتطور علم الأخلاق الحيوية الذي بدأ منذ العصر الإغريقي، وأخذ يسير بشكل مضطرب خلال العقد السادس من القرن العشرين نتيجة القضايا والتحديات الأخلاقية التي أثارتها التطورات الإكلينيكية والتكنولوجية والعلمية والوسائل المستخدمة في إنجازها مثل: قضايا الإجهاض، والإنجاب بالمساعدة الصناعية، والموت الرحيم، إضافة إلى الجينوم البشري. وتركز الدراسة على تطور علم الأخلاق الحيوية الحديث من خلال التسلسل الزمني لأهم الأحداث الأخلاقية والقضايا المتفرعة عنها خلال الفترة من عام ١٩٤٠-٢٠٠٠.

وفي هذا الإطار يناقش (مصطفى خوجلي) تجربة تعليم الأخلاق الطبية لطلبة كلية الطب في الجامعة الأمريكية في بيروت، مع عرض لنتائج بحث حول مفاهيم الطلبة للأخلاق والقيم ومصادر معلوماتهم. وتوصي الدراسة بالاهتمام الجاد بتدريس مناهج علم الأخلاق الحيوية في المراحل المختلفة من التعليم قبل الجامعي والتعليم الجامعي، واضعين في الاعتبار أن يكون تعليم الأخلاق الحيوية في إطار المدلولات الأخلاقية والدينية للمجتمع.

ولعل دراسة (مراد جرداق) تأتي استكمالا لما انتهت إليه دراسة (مصطفى خوجلي)، حيث تتناول دراسة (مراد جرداق) قضية تعليم القيم من خلال تدريس المواد العلمية في المنهج الدراسي.

تحدد الدراسة القيم العلمية المستهدفة في التربية وهي: القيم العلمية الموجودة في العلم كمجال عرفي والمنبثقة من طبيعته وطرقه، والقيم العلمية - الاجتماعية وتشمل قيمة العلم كنظام قيمي ثقافي وتاريخي، وقيمة الانفتاح بمعنى أن النتائج العلمية "مفتوحة" للفحص والتجربة للجميع، وقيمة العلم في التحكم ارتباطا بقوة العلم في مقابل المساواة، والمجازفة مقابل الفائدة، والتنظيم مقابل الاختيار، والعلم مقابل القيم. وتتبنى الدراسة نموذج "كولبرج" في التربية الأخلاقية كإطار قيمي يربط بين القيم العلمية والتربية الأخلاقية، ثم تعرض للطرق المختلفة لاكتساب القيم العلمية من خلال المنهج الدراسي وعناصره من أهداف وخبرات تعلم واستراتيجيات تعليمية وتقويمية. وتقارن الدراسة بين الأهداف العامة لمناهج العلوم في لبنان في السبعينيات والمناهج الجديدة في التسعينيات.

تشير نتائج الدراسة إلى أن المناهج الجديدة وأهدافها العامة في مادة العلوم تحوي قدرا كبيرا من القيم العلمية والاجتماعية والتكنولوجية بعكس المناهج القديمة التي لم تهتم إلا نادرا بموضوع القيم. ومن حيث مساهمة المناهج الجديدة في تكوين القيم، فتشير نتائج الدراسة الميدانية إلى أن هذه المساهمة محدودة، وإلى تدني التحصيل في الكفايات ذات العلاقة بالقيم العلمية.

وثمة محور رئيسي عن **القيم في المناهج والكتب المدرسية**، تركزت حوله خاصة دراسات جورج

نحاس وطلال عتريسي وفاديا حطيط.

يطرح (جورج نحاس) في دراسته عن "التربية الدينية والقيم" إشكالية العلاقة بين القيم كمنطلق حضاري وبين المضامين التي تحملها التربية الدينية، مؤكدا ضرورة تطوير التربية الدينية، كما هي اليوم حتى تجسد المفاهيم القيمية، التي تتعدى محدودية "الأخلاقية" التي يمكن للهوى المتطيف أن يجرفها في أية لحظة باتجاه التعصب والانغلاقية. وتوصي الدراسة بضرورة تفعيل التربية الدينية بتجاوز حد المعلومة الفقهية أو اللاهوتية من أجل الوصول إلى اكتساب مفاهيم تلامس نوعية العلاقات التي لابد أن يكتسبها الإنسان لتكون القيم عنده أبعد من مجرد تعامل سطحي ونسبي وآني مع الأخلاقيات.

ويأخذ (طلال عتريسي) اتجاها مميزا في دراسته عن "الذات والآخر في كتب التعليم الديني عند الطوائف اللبنانية"، يعتمد على منحى تحليل المضمون لكتب التعليم الديني في المرحلة المتوسطة عن الطوائف الكبرى في لبنان (شيعة، سنة، موازنة، أورثوذكس) وبلغ عدد هذه الكتب اثنى عشر كتابا، وقد أيدت نتائج الدراسة الفرضية الأساسية التي طرحتها الدراسة ومفادها أن كتب التعليم الديني عن الطوائف اللبنانية لا تقدم صورة سلبية عن الآخر (المسلم أو المسيحي)، كما تحتل صورة الذات (العقائد الخاصة) مجمل المساحة التي تقدمها تلك الكتب عن المعرفة الدينية كما تبين في الوقت نفسه وجود مساحة واسعة ومشتركة ومتشابهة بين هذه الكتب، تغطيها الموضوعات التربوية والأخلاقية والسلوكية، تركز على الفضائل الحميدة والسلوك المستقيم والعلاقة مع الله والتضحية والإيثار وأهمية العائلة والتواضع والمعصية والمحبة والتسامح.. وتلك كلها قيم تلتقي عندها الأديان كافة وتشير الدراسة في خاتمتها إلى ذلك التنافس غير المتكافىء بين كتب التعليم وبين وسائل الإعلام لمصحلة هذه الأخيرة، وإلى الأدوار الأخرى غير المباشرة، وغير المنظورة (وغير المنشورة) في تشكيل صورة الذات وصورة الآخر (المسلم أو المسيحي) التي قد تقوم بها الأسرة، ومنطقة السكن، ومعلم الصف، ودور العبادة، وهي أدوار تستحق الاهتمام والدراسة.

وبهذا المنحى، وهو تعليم المضمون لكتب التعليم، اتجهت (فاديا حطيط) في دراستها عن "القيم والتوجهات التربوية في ثلاثة كتب قراءة باللغات العربية والانجليزية والفرنسية" واعتمدت في طريقة تحليل المضمون على تقنية تحليل الموضوعات في هذه الكتب التي تدرس بالصف الثاني الابتدائي في لبنان، بهدف المقارنة بينها من حيث المواقف والمعتقدات والمثل والاهتمامات المتضمنة فيها والتي تشكل قاعدة لتكوين القيم عند التلاميذ.

وقد تبين من نتائج التحليل وجود اختلاف كبير بين كتاب اللغة العربية وبين الكتابين الفرنسي

والأمريكي، ومع ذلك يلاحظ أن القيم الأخلاقية والمعرفية والإنسانية منتشرة في الكتب الثلاثة من دون تمييز، غير أن مستوى المقاربة التي صيغت فيه هذه القيم مختلف من كتاب إلى آخر، وهو يبدو أكثر عمقا من الناحية الفكرية في الكتابين الأجنبيين وكان الكتاب العربي أقرب في نواح عديدة إلى الكتاب الفرنسي أكثر من قربه إلى الكتاب الأمريكي. أما القيمة الأساسية الغائبة عن الكتاب العربي فهي القيمة الجمالية التي تتجسد في الإبداع، وتنحصر النصوص العربية في العادي والسائد.

كما تبين أن الكتاب الفرنسي يميل إلى قبول الأوضاع الاجتماعية وتثبيتها، بينما يبدو الكتاب الأمريكي موجها نحو التغيير الاجتماعي، في حين أن الكتاب العربي ينأى عن القضايا الاجتماعية المطروحة، ويعزل نفسه كما يعزل الطفل في هامش فعالية ضيق وسطحي. وتخلص (فاديا حطيط) إلى وجود مشكلة إبداع يعانيها الكتاب العربي، وهي مشكلة تنجم عن فصل اللغة عن الحياة، وفصل الفكر عن المخيلة، وفصل الأخلاق عن المعرفة، وفصل المعرفة عن أصحابها.

أما القسم الأخير من هذا الكتاب، والذي يتضمن خمس دراسات تندرج تحت تصنيف "تجارب"، فتعرض في مجملها القضايا وآفاق **تعليم القيم من خلال تجارب وبرامج عملية تدريبية**.

تصف مقالة "سليم دكاش" المعنونة "وثيقة الصف للعمل والعيش معا" تجربة مدرسية ميدانية بهدف تفعيل دور المدرسة في التربية على القيم من خلال الحياة الصفية والمبادرات المباشرة التي تحث التلميذ على التفكير في القيم.

فقد تشارك التلاميذ والمعلمون بمدرسة سيدة الجمهور ببيروت في صياغة تلك الوثيقة كمحصلة للحوار والتفكير بينهم في مجموعة من القيم التي تشمل احترام الحيز العام واحترام الآخر في الحياة الجماعية، والمواطنية، والتضامن، والالتزام الاجتماعي - والبيئة، والدقة، والحس بالواجب، والنزاهة، ومناقشة هذه القيم- لكي تصبح مادة ذات طابع عملي وتطبيقي في الوثيقة- في مجلس إدارة المدرسة ومع بعض المربين والأساتذة والتلاميذ أنفسهم، والتهيؤ للعمل بالوثيقة.

وتعرض ورقة (تاليا عراوي) تقريرا عن تجربة شخصية عن "تعليم القيم والأخلاق" من خلال ثلاثة أساليب وهي: تدريس الفلسفة الأخلاقية في صفوف ثانوية من خلال مادة "فكر وقضايا" تتمحور حول قضايا وجودية وميتافيزيقية وتتضمن الحرية والحياة والموت والروح والنفس العبثية وغاية الوجود والأديان ووجود الله، والمشاركة في مشروع "القانون الإنساني الدولي" التابع للصليب الأحمر الدولي ويرتكز على تعليم الطلاب حقوق الإنسان في أوقات الحروب، ومحاولة تنمية روح التسامح والاحترام والتفهم والإيمان بحل سلمي للصراعات، أما الأسلوب الثالث فهو دورات تدريبية أو ورش عمل عن "تعليم القيم" من خلال المنهج، واكتشاف القيم وبخاصة القيم الأساسية كالصدق والأمانة

واحترام الآخر والمسامحة والعمل على الحد من التصرفات غير المسؤولة.

ويعرض تقريرا (آنا منصور) و (رحاب مكحل) لنموذجين من البرامج التي تطورت من خلال التجربة اللبنانية في الحرب والسلم، بهدف تحسين نوعية الحياة على أساس قيمي، وتعليم القيم عن طريق أن نعيش القيم وأن نختبرها. ففي تقرير (آنا منصور) عن "تجربة برنامج التربية على السلام" تحت رعاية منظمة اليونسيف بلبنان على أثر انتهاء الحرب اللبنانية، توضح كيف توجه هذا البرنامج إلى تنظيم مئات من الدورات التدريبية والنشاطات التربوية اللامدرسية المتنوعة والمخيمات الصيفية، وبالتعاون مع عدد من الجمعيات والمنظمات غير الحكومية وبعض النشطاء من المجتمع المدني. وتحدد الورقة مفهوم التربية على السلام على أنه تربية مدنية وتربية على المواطنة تحتاج إيمانا عميقا بالإنسان وتفاؤلا مستمرا بالبشرية رغم كل الحواجز والمعيقات الموضوعة من قبل الأنظمة السياسية.

ويعتمد البرنامج على منحى التربية اللاصفية التي تكمل عمل الأسرة والمدرسة وتركز خاصة على الإنسان كقيمة وكمحور بغض النظر عن الدور الواجب عليه القيام به. ويرتكز البرنامج على ثلاثة محاور رئيسة وهي: المعارف، وتتضمن الوعي للذات، والنظم السائدة، والتنمية والبيئة، والسلام والنزاع، والحقوق والواجبات، والحلول البديلة، ومفهوم المستقبل، والمحور الثاني هو المهارات، وتتضمن التفكير، والتواصل، والنمو الذاتي، والمشاركة، والعلاقات الاجتماعية، والقيم، أما المحور الثالث فهو المواقف، وتضمن الصورة الإيجابية للذات، وتقدير الآخرين، واحترام العدالة، واحترام الحقوق والحياة، والقدرة على الإبداع، والقدرة على التسامح، والإيجابية، والإحساس بالمسئولية، والقدرة على التضامن.

لقد شمل هذا البرنامج الآلاف من الشباب والأطفال، وتميز بأسلوبه التربوي ومناخه الديمقراطي، واستخدم أساليب ووسائل تسمح لهم بأن يخبروا الحياة الجماعية بما فيها من معارف ومهارات ومواقف تتصل بالعيش المشترك، كالمشاركة والتداول والحوار واتخاذ القرار والتعاون في العمل والإنجاز والمسئولية وإدارة الصراعات.

وثمة تجربة أخرى يتضمنها تقرير (رحاب مكحل) عن برنامج "قيم في ظل التجربة"، وهو برنامج "شباب لبنان الواحد"، هدفه استعادة صورة الوطن لدى الشباب اللبناني من خلال نسق قيمي يؤكد وحدة الوطن والمسئولية الاجتماعية إزاءه في إطار من التلاقي والتفاعل بينهم. وتسعى التجربة إلى كسر الحواجز النفسية الاجتماعية الطائفية بين الشباب وتنمية روح الوحدة بينهم والمشاركة في التنمية والبناء وحماية البيئة وحقوق الإنسان وتطوير الممارسة الديمقراطية لديهم عملا بقواعد الحوار الراقي ولتحقيق هذه الأهداف تطور عدد من الآليات والأساليب التي شملت: برنامج شامل من خلال مخيم صيفي، وندوة فكرية سنوية، وإحياء المناسبات الوطنية، ولقاءات متعددة في أرجاء الوطن؛

ومهرجانات للشعر، ومعارض للفنون التشكيلية، وحوارات دورية ولقاءات مع سياسيين وتربويين وأكاديميين، وانطلقت هذه الأهداف والآليات من التركيز على عدد من القيم الوطنية والمدنية والخلقية أهمها: قيم الحوار، والسيادة الوطنية، وتعزيز العيش المشترك، والديمقراطية، والمشاركة، والالتزام، والتواصل، والإبداع، وحب الطبيعة والأرض.

وهذه القيم، كما يخلص التقرير، تطلب تنمية وتطوير مستمرين من خلال مؤسسات المجتمع المدني والمؤسسات التربوية والحكومية، وتطوير مشاريع تحقق التفاعل بين الشباب، وإتاحة الفرص أمامهم للمساهمة في عملية التنمية والبناء وفي مؤسسات للتفاعل والنقاش والحوار الديمقراطي، وتطوير أساليب تنمية هذه القيم، سعيا إلى ابتكار صيغ متجددة مع شباب يطمحون دوما إلى الجديد.

وتأتي مقالة (منير فاشة) المعنونة "**بلورة قيم من خلال التجربة والحوار**" كخاتمة لهذا المجلد، وحيث يطرح فكرا عن القيم وتضمينات عملية تجسيدا لهذه القيم في واقع معاصر بالعمل والفعل وتعد إسهامة (منير فاشة) بمثابة سيرة ذاتية على مدى خمسين عاما. تبلورت فيها قيم عاشها من خلال العمل والحوار، والمشاركة في العمل ضمن مجموعات صغيرة، وربط المعرفة بالحياة، والأمل والمسئولية الشخصية وهو يرى أن القيم نوعان: قيم ندعيها وقيم نعيشها، ويعني توافقها أنه لا توجد مشكلة، ولكن في حال عدم توافقهما، فعندها ندخل عالم الزيف والرياء والتزوير - سواء أكان ذلك عن وعي منا أم عن غير وعي وهو يعني بالقيم تلك القيم التي نعيشها، أي التي لا نخالفها في أفعالنا وفي علاقاتنا وتعاملنا مع الآخرين وفي علاقتنا مع الطبيعة وفي مواقفنا العملية فأفعالنا هي المقرر الحقيقي للقيم التي نحملها ونعيش بموجبها، فالقيم هي مبادىء متضمنة في أفعالنا وعلاقاتنا كذلك فإن موضوع القيم مرتبط بقضية أخرى مهمة جدا، ألا وهي مشكلة كبرى في التعليم السائد، لا تكمن فقط فيما يعطي بقدر ما تكمن فيما يهمل. نتحدث مثلا عن المنهج ونهمل النهج، ونناقش حول الأهداف وننسى المبادىء.

ويذهب (منير فاشة) إلى أن خبراته السابقة وما تبلور عنها من مفاهيم وقيم، كانت هي البذور الفعلية لمشروعية "الملتقى التربوي العربي" و "قلب الأمور"- وهما مبادرة عربية تبناها- ابتداء من شهر أيلول/ سبتمبر ١٩٩٨- برنامج الدراسات العربية المعاصرة في مركز دراسات الشرق الأوسط بجامعة هارفارد لبلورة رؤية مشتركة حول التعليم والتعلم في العالم العربي، هو رؤية مبنية على مبادرات الناس وأعمالهم وخبراتهم، والتأمل فيها والتعبير عنها والتناقش والتفاعل فيما بينها والبناء عليها.

ويسعى الملتقى إلى تشجيع الناس بشكل عام وأصحاب المبادرات المهمة بشكل خاص، على التأمل

فيما يعملونه والتعبير عن ذلك ومشاركة الآخرين، وتوضح القيم التي يعملون وفقها. كل ذلك كأساس لإبقاء التنوع في طرق التعليم والمعيشة قائما، ولإعادة البناء على صعيد "العالم الداخلي" للإنسان وعلى صعيد النسيج الاجتماعي الفكري الثقافي الاقتصادي في المجتمع. ويقوم الملتقى بذلك أهدافه عبر عدة وسائل ونشاطات منها:

اللقاءات السنوية، وسلسلة الكتب بعنوان "قيمة كل امرىء ما يحسن" التي تصدر عن اللقاءات، ومشروع "قلب الأمور"، وورش عمل حول محاور محددة، واستغلال الوسائل المختلفة للتواصل، ومركز معلومات ذو شقين: أحدهما حول المبادرات الملهمة التي يقوم بها الناس، والثاني حول ما يصدر من بحوث ودراسات تتعلق بالتعليم في العالم العربي.

إن هذا الكتاب، وإن كان يعرض في الأساس للنموذج اللبناني، إلا أنه في وحدة موضوعة عن "القيم والتعليم"، وفي تنوع موضوعاته عن القيم في التعليم، يطرح هكذا قضايا متعددة في وحدة مع التنوع، ويفتح المجال لحوارات بناءة تتعلق بقضية القيم في عالمنا العربي وتجسيدها واقعا معاشا متسقا- فكرا ووجدانا وسلوكا- في التعليم في مجتمعاتنا العربية.

وما يحتويه هذا المجلد من مقالات ودراسات نظرية نقدية وتجريبية (إمبريقية) وتقارير عن ذخيرة غنية من المعرفة العلمية والفكر الناقد والحوارات البناءة والتجارب العملية الرائدة التي تأخذ توجها قيميا في التعليم، وتفتح بدورها آفاقا جديدة وخصبة لإثراء الفكر التربوي وتنشيط البحث العلمي التربوي.

مقالات

الانترنت التربوي

د. بدر عمر العمر

(١) الخبرات التعليمية في المنزل

لا يوجد شيء لدى الآباء أهم من تعلم أبنائهم في المدرسة. وإذا كنت مثل آباء كثيرين فإنك لا تعطي وزنا لمقدار ما يتعلمه ابنك خارج قاعة الدرس. إذا قمت بجعل منزلك بيئة تعليمية فإنك لا تكمل عمل المدرس فقط بل تساعد ابنك على أن يعي بأن التعلم عملية ممتدة طول اليوم. هذه بعض الأنشطة البسيطة التي تؤدي إلى التعلم في بيئة المنزل.

■ اختر كل يوم برنامجا تلفزيونيا تربويا سواء كان من المحطات المحلية أو الفضائية الأخرى، وشاهده مع أبنائك. ان هذه البرامج عادة تغطي مدى واسعا من اهتمامات الأطفال، سواء كانت موضوعات تاريخية أو علمية أو بيئية أو فنية. بعد مشاهدة البرنامج تحدث مع طفلك حول مضمون البرنامج بحيث تتحول مشاهدته الى خبرة مثيرة تنمي قدرة الطفل على نقد البرامج التلفزيونية من حيث كونها أداة مصدر للتعلم. وبما أن كثيراً من المحطات الفضائية لها مواقع على شبكات الإنترنت، يفضل زيارتها لتعرف مختلف المعلومات والمصادر والأنشطة التي تقدمها.

■ احرص على أن تتعرف على ما يدرسه في المدرسة ثم خطط بعدها لرحلة ميدانية لأماكن متعلقة في موضوعات الدروس، مثل المتاحف، أو دور عرض الأفلام إذا كانت تقدم أفلاما مرتبطة بما يدرسه الأبناء. إن مثل هذا النشاط يربط الأبناء بالعالم الحقيقي، أي لا تبقى خبرته حبيسة في ما يتعلمه فقط. وإذا صعب عليك التعرف على هذه الأماكن يمكنك أن تسأل معلم المادة عنها.

■ حدد لأسرتك وقتا للقراءة أثناء الأسبوع. أطلب من كل فرد أن يختار موضوعا معينا أو ان تتفقوا على قراءة موضوع واحد وبعدها يتم تبادل الآراء حول الموضوع الذي قمتم بقراءته مع التأكيد على ضرورة مشاركة كل فرد في الأسرة، وسوف تكتشف درجة ثراء في حديث أفراد الأسرة.

■ لا تنتظر موعد اليوم الذي تحدده المدرسة للقاء أولياء الأمور لكي تتعرف على مستوى أداء ابنك

بل قم بالاتصال مع المعلمين باستمرار واسألهم عما يدرسه ابنك، والموضوعات التي تثير اهتمامه، ومواقع الضعف التي يحتاج فيها إلى مساعدة حيث يمكن للمعلمين أن يقدموا اقتراحات حول بعض الأنشطة التعليمية التي تفيد طفلك. عندما ينتهي ابنك من يومه المدرسي، تحدث معه حول ما درسه، واطرح عليه بعض الأسئلة التي تستثير تفكيره. إن سؤال الطفل حول موضوع محدد سيعطي نتائج أفضل من توجيه أسئلة عامة مثل "ماذا فعلت في المدرسة اليوم؟" أو "كيف كان يومك الدراسي؟".

(٢) تنمية حب القراءة لدى الأبناء

يتحدث المربون دائما عن قدرة الطفل على القراءة من حيث أنها أحد العوامل التي تنبىء بنجاح الطفل في المدرسة. لذا فليس من المستغرب أن تستحوذ القراءة على معظم نشاطات اليوم المدرسي. يؤكد المربون على أن تعليم مهارات القراءة يعد فقط أحد عناصر موضوع القراءة بينما يكمن الجزء الأكبر منها في كيفية استثارة دافعية الطفل للقراءة ذاتها.

كيف يمكننا استثارة دافعية المتعلمين الصغار للقراءة؟ إن الإجابة على ذلك تكمن في تنمية حب الطفل للقراءة وتقدير دورها في حياته اليومية. إن المعلمين يدركون حقيقة هذه المسألة لذا يخصصون وقتا كافيا لتنمية حب القراءة خلال نشاطاتهم التدريسية. من أجل تنمية حب الأطفال للقراءة طول حياتهم يجب أن لاتبقى هذه المسألة شأن المدرسين فقط. يستطيع الآباء أن يقدموا الكثير لتنمية دافعية الابناء نحو القراءة. وفيما يلي بعض الافكار التي تفيد في تشجيع القراءة لدى الأبناء عبر أعمارهم الزمنية.

■ القيام بالقراءة للطفل قبل أن يخلد للنوم ويمكن البدء في ذلك في الأشهر الأولى من حياة الطفل، ويجب الاستمرار في ذلك حتى بعد دخول الطفل المدرسة الابتدائية أو حتى المتوسطة، وعليك أن تسأل مسئول المكتبة عن الكتب المناسبة للأعمار المختلفة. ويمكنك أن تقرأ لطفلك كتباً متنوعة سواء كانت أناشيد لأطفال رياض الأطفال، أو كتباً متعلقة بمهارات المسائل الحسابية أو الخيال العلمي.

■ اجعل من زيارتك للمكتبة جزءا من نشاطك الأسبوعي، واترك طفلك يتجول بين أرفف الكتب للبحث عن الموضوعات التي تثير اهتمامه، ومن وقت لاخر شجع الطفل على زيارة أرفف لم يزرها من قبل عسى أن يختار كتباً أو يكتشف موضوعات لا يعرف عنها شيئا فيختار كتبا لم يخترها من قبل.

■ إن كثيراً من الأفلام والموضوعات التي يشاهدها الطفل كانت أصلا مؤلفات في شكل كتب. شجع ابنك على الاطلاع والتعرف على ما كتب أصلا في الموضوع الذي شاهده. هذه الطريقة مفيدة لتشجيع الأطفال الكبار على القراءة.

■ إن القراءة لا تقتصر على الكتب فقط بل أن هناك الكثير من الأشياء المقروءة. شجع ابنك مثلا على قراءة الإشارات والإعلانات في الشوارع حيث أن ذلك سوف يشغله حينما يتنقل معك في السيارة أو الحافلة.

■ في كل سنة تصدر مجلات خاصة بالأطفال، فما عليك إلا أن تتجول مع الطفل أمام محلات بيع الصحف لكي يتعرف على الجديد في عالم صحافة الطفل، ويمكنك أن تقدم اشتراك في بعض مجلات الأطفال كهدية له مما يتيح له فرصة القراءة على مدار السنة.

■ شجع الطفل على التواصل مع الآخرين من خلال الكتابة لهم. فرغم أن التواصل عن طريق الهاتف أصبح وسيلة سريعة للاتصال، إلا أن الكتابة الى شخص معين دليل على أهمية ذلك الشخص. إذا توفر في المنزل جهاز كمبيوتر، فيمكنك تشجيع الأبناء على التراسل عن طريق البريد الإلكتروني، مع أفراد الأسرة أو الأصدقاء.

■ لا توجد طريقة أكثر استثارة لحب الأبناء للقراءة والإطلاع من ملاحظة معرفة أهميتها عند الكبار. لذلك يمكنك تخصيص وقت للقراءة لكل فرد من أفراد الأسرة حتى لو كانت لبضع دقائق لان ذلك سوف يزرع بذرة حب القراءة لدى الأبناء الصغار.

(٣) ماذا يجب أن يعرف الطفل؟

"الجزء الأول"

يتناول هذا الجزء المسائل والمعلومات والمفاهيم التي يفترض أن يعرفها الطفل في سنوات مختلفة سيخصص الجزء الأول لمرحلة رياض الأطفال حيث سيتم عرض ما يجب أن يعرفه الطفل في مجال الرياضيات والقراءة والكتابة والدراسات الاجتماعية والعلوم.

أولا: رياض الأطفال

عندما تلاحظ مجموعة من الأطفال في مرحلة الرياض سوف تلاحظ عليهم متعة حقيقية للعب والتعلم. فهي متعة لأنهم أطفال في مرحلة الرياض، وحقيقية لأن كل ما يقوم به طفل الرياض، سواء كان ذلك اطلاعاً على كتاب مصور أو لعباً خيالياً مع أصدقائه أو بناء مكعبات أو ينشد أنشودة، يشكل القاعدة الأساسية للتعلم النظامي فيما بعد. ولنتذكر أن اللعب هو التعلم بالنسبة لهذه المجموعة ولا يمكن فصلها عن بعضها البعض.

١) الرياضيات.

إن مهارة طفل الروضة في مجال الرياضيات تنحصر في الأشياء التي يراها ويشعر بها. فالرقم بالنسبة له ليس عبارة عن بقعة حبر على ورقة بل هي كومة من حبوب تحتاج عدّها. وحل المشكلة بالنسبة له هو عبارة عن كيفية تقسيم قطع البسكويت على أصدقائه بحيث يأخذ كل منهم قطعة متساوية. وهذه بعض المهارات الرياضية والتعليمية:-

أ. العد والحساب.

- يعد، يميز، يمثل، يسمي، وينظم الأشياء (يظهر مهارة الترقيم من ١ الى ١٠).
- يبدأ كتابة الأعداد.
- يفهم معاني الأرقام واستخداماتها وعلاقتها بكميات الأشياء.
- يعرف الجمع والطرح بواسطة استخدام الأشياء لتحديد الإجابة على الأسئلة.

ب. الأشكال والألوان والنماذج.

- يتعرف على الأشكال الهندسية المألوفة (الدائرة - المربع - المثلث).
- يصنف الأشياء بناء على الحجم والشكل واللون.
- يتعرف على الأشياء التي لا تنتمي للمجموعة.
- يبني أو يكمل السلاسل والنماذج.

ج- الزمن والنقود والمقاييس.

- يسمي أيام الأسبوع.
- يقيس ويقدر ويقارن الأشياء حسب أحجامها وعددها.
- ينمي فهماً للوقت (صباحا - ظهرا - مساء - اليوم) ويتعرف على أدوات قياس الوقت (الساعة - التقويم).
- يتعرف على قطع النقود حسب أسمائها (فلس - عشرة فلوس - مائة فلس).

٢- القراءة والكتابة.

يؤدي طفل الروضة تجارب عدة مع الكلمات، فهو يخلط بين أحرف وكلمات معروفة مع كلمات أخرى من نسيج خياله، وهذا يدلل على أن الطفل في هذه المرحلة يقوم بالربط بين الكلمات والمعاني والتعبيرات. في هذا المجال يمكن الانتباه إلى الدلائل التالية:

أ. استعداد القراءة.

- يستمتع بالكتب المصورة وأناشيد الأطفال، والشخصيات الأسطورية، والقصائد.
- يسرد قصة حول الأحداث والشخصيات.
- يتحدث مع الآخرين حول قصص معينة ويشارك في أنشطة القراءة.
- يتمكن من توقع أحداث القصص.
- يفهم كيفية انتظام الكتابة المطبوعة (من اليمين إلى اليسار ومن الأعلى إلى الأسفل).

ب. الأحرف والكلمات.

- يتعرف على اسمه اذا رآه مكتوبا.
- يعرف مفهوم الحرف والكلمة.
- يعرف الحروف الاستهلالية لكلمة ذات مقطع واحد.
- يقرأ بعض الكلمات المعروفة.

ج. الاستعداد الكتابي.

- يكتب بعض الكلمات المألوفة.
- يبدأ في تنظيم أفكاره ومعلوماته ويتمكن من ربط القصص.
- يشرح ما يقوم بكتابته أو رسمه.
- يرسم صور ويستخدم الأحرف لبناء قصص تدور حول خبراته الشخصية، والناس، والأحداث.
- يبدأ بالكتابة من اليمين إلى اليسار.
- كتابة اسمه.
- يسهم في قصص المجموعة وقصصه الفردية.

د. الصوتيات.

- يظهر إدراكا ووعيا بالأصوات الخاصة بالأحرف إذا كانت منفردة أو مع بعض.
- يقطع الكلمات.

هـ. المحادثة والإصغاء.

- يبدأ بتوجيه الأسئلة ويجيب على أسئلة الآخرين.
- يحترم أدوار الآخرين في التحدث والإصغاء.
- يشارك في الألعاب المهارية والإبداعية.
- يستخدم الصفة.

٣) الدراسات الاجتماعية.

إن خبرات طفل الروضة تقدم منبعا للدراسات الاجتماعية. خلال هذه السنوات ينمي الطفل وعيا للذات ولأفراد أسرته والأفراد المهمين في حياته ولأقرانه في الفصل، وفيما يلي مجموعة من المهارات الاجتماعية التي يمكن أن تؤخذ كأساس عند التعامل معه:

- يتصف بالخصائص والصفات الخاصة بالمواطن الصالح.

- يتعامل مع الجماعات في المدرسة.
- يظهر إدراكا لجغرافية المدرسة المتعلقة بموقع فصله وإدارة الروضة والكافتيريا وساحة اللعب.
- يستطيع أن يصف الطريق، وأنواع المواصلات، والمباني، ومختلف الأنشطة السائدة في مجتمعه المحلي.
- يعرف بعض المفاهيم البسيطة ذات العلاقة بالمكان والاتجاهات.
- يصف الأحداث التي وقعت في الماضي.

٤) العلوم.

يستطيع طفل الروضة أن يتفحص البيئة المحيطة، ويستخدم حواسه الخمس ليشكل معرفته التي تمكنه من الإجابة على أسئلة مثل "لماذا يموت النبات عندما لا يسقى بالماء؟"، "ماهو اللون الذي ينتج عن مخرج اللون الأزرق والأصفر؟" وفيما يلي مجموعة من المهارات العلمية التي يمكن أن تؤخذ كأساس لتعلمه:

- يبدي اهتماما وحب استطلاع في مجال العلوم.
- يسأل دائما أسئلة مثل "كيف عرفت هذا؟" في المواقع المناسبة.
- يلاحظ ويقارن ويصنف الأشياء بناء على خصائصها (الشكل - الحجم - اللون - الملمس - والحرارة).
- يتعرف على أعضاء الجسم ووظائفها.
- يسمي الحيوانات المألوفة.
- يسمي الظروف المناخية والفصول الأربعة.

(٤) فرق كبير بين أولياء الأمور وأولادهم في فهم مسائل كثيرة

هل يمكنك أن تتصور أن الجمل التي يتكلم أولياء الأمور لأولادهم دائما هي "امتثلوا" و"أدرسوا جيدا" و"لا مستقبل لك"؟ ومقياسهم الأول عند اختيار أولادهم الأصدقاء هو "مفيد للدراسة". تبين إحصاءات قامت بها مجلة "الأخت الكبيرة الحميمة" أن هناك فرقا كبيرا بين أولياء الأمور وأولادهم في فهم مسائل كثيرة.

أولا، الأولاد: لا نريد أن ننمو في جو نكران

ابتداء من صيف ٢٠٠١ بدأت مجلة "الأخت الكبيرة الحميمة" توزع أوراق إحصاء مع أعدادها الثلاثة على تلاميذ المدارس الابتدائية والمتوسطة وأولياء أمورهم في ٢٨ مقاطعة ومنطقة ذاتية الحكم ومدينة تدار بالحكومة المركزية مباشرة. فيها سؤال لأولياء الأمور: "ما هي الجمل الثلاث التي تحبون أو تتكلموا في حديثكم مع أولادكم"، فاندهش مقيمو الإحصاء بنتيجة الإحصاء لأن مجموعة من أولياء أمور التلاميذ يعملون في مختلف المجالات ويأتون من مختلف المناطق أجابوا بنفس الإجابة:

"امتثلوا" "ادرسوا جيدا" ولا مستقبل لك"، بينما عبر أكثر من ٦٠٠٠ تلميذ في هذه المناطق عن رغبتهم الشديدة: لا نريد أن ننمو في جو نكران!

قال الخبراء المتخصصون إن "امتثلوا" هي جملة أمر. يحتاج الأولاد أن يحصلوا على الذكاء والتجارب من والديهم على أساس المساواة وليس بالأوامر. لن تحقق تهيئة البيئة العائلية الجيدة المناسبة لنمو الأولاد إلا بالتواصل المتساوي بين أولياء الأمور وأولادهم.

من بين أوراق إجابة الأولاد، لا يحب ٣١,٠٩٪ من الأولاد أن يتكلم والداهم معهم بأسلوب الأمر أو الاستعجال. وعبر ١٨,٠٥٪ منهم عن عدم رضاهم عن نكران والديهم لهم وتقليل والديهم لمكانتهم وإهانة والديهم لهم. قال الخبراء المتخصصون إن أولياء الأمور قد تكلموا ذلك بدون تفكير، لكن هذه العبارات تسيء إلى قلوب الأولاد كثيرا. الأولاد الذين يترعرعون في هذه البيئة اللغوية قد تكون نفسيتهم مشوهة لا تتغير طول حياتهم، قد يفقدون الثقة بأنفسهم حتى يضرون المجتمع.

كان سؤال للتلاميذ في الإحصاءات: ماذا تتمنى إذا قدم والداك وعدا للقرن الجديد؟ ٥٦,٨٢٪ من بين ٣٦٧١ تلميذاً أجابوا هذا السؤال يتمنون أن يكتشف والداهم تقدمهم ليتأكدوا. ويتمنى ٥٤,٦٧٪ منهم ألا يقول أولياء أمورهم أن الأولاد الآخرون افضل منهم (كتب كثير من التلاميذ أمنيتين أو أكثر). ويتمنى ٤٢,٤٤٪ منهم أن والديهم لا يضربونهم أو يسبونهم عندما تكون نتائج امتحاناتهم ليست جيدة. فقط يتمنى ٢٣,٥٤٪ منهم أن يجدوا وقتا أكثر للتسلية، ويتمنى ١١,١١٪ منهم أن يحصلوا على مزيد من المصروفات المالية. فقال الخبراء : حتى الأولاد الصغار نفسيتهم الطالبة للاعتراف بهم أقوى من رغبتهم في المال والتسلية!

ثانيا: أولياء أمور التلاميذ: اختيار الأصدقاء يجب أن يفيد الدراسة

كان "الأصدقاء" هو الموضوع الرئيسي للإحصاء الثاني. عند إجابة "عند أنت حزين، فمن تقول له دائما؟" اختار ٤٦,٧٤٪ من بين ٢٨٤١ تلميذا ابتدائيا ومتوسطا الأم أولا، واختار ٢٢,٦٪ منهم الأصدقاء، واختار ١٩,٩٢٪ منهم الوالد (يمكن عدة اختيارات)، بينما اختار نحو ١٤٪ منهم المدرسين أو عدم القول لأي شخص، مما يدل على أن وزن الأصدقاء اقل من الأم فقط في قلوب الأولاد.

لكن أولياء أمورهم يحبون قياس أصدقاء أولادهم بمقاييسهم الخاصة، حتى يمنعوهم من مصادقة الناس. عند إجابة "ما هو مقياسك الأساسي لاختيار أولادك الأصدقاء" اختار ٦٥,٣٤٪ من أولياءأمور الأولاد "مفيد لدراسة الأولاد"، واختار ٣٥,٩٨٪ منهم فقط "اختيار الذي له نفس التطلع الهوية لأولادي (اختار بعض الناس نوعين).

قال الخبراء: من الأكيد أن أولياء الأمور يقلقون كثيرا عندما لا يعرف أولادهم كيفية الدراسة. لكن هل هم يقلقون أيضا عندما لا يعرف أولادهم كيف يتعاملون مع الأصدقاء والآخرين؟ هل يقدمون

توجهات وأساليب لهم؟

في السنوات الأخيرة طرح الخبراء المتخصصون مفهوما جديدا: التعليم بين الأصحاب، يعني ذلك الدراسة المتبادلة والمساعدة المتبادلة بين تعاملات التلميذ مع أصحابه، لأن ذلك يسهل رفع قدرة الأولاد على الدراسة والكتابة والتعاملات.

ثالثا، أن يصبح أولياء أمور الأولاد أصحاب المعارف مهم للغاية

جاءت نتيجة الإحصاء الثالث بخبر سار: ٦٩,١٦٪ من أولياء أمور الأولاد يمكنهم أن يجعلوا أولادهم يحصلون على المعارف الصحيحة بمختلف الأساليب حول المسائل في سن المراهقة. كان التعليم في سن المراهقة مشكلة كبيرة في فترة طويلة من الفترات الماضية بالنسبة لأولياء الأمور والمدارس، حيث كانت الثقافة الصينية التقليدية تكتم سر الجنس، وافتقار الأجيال القديمة إلى المعارف الجنسية بيولوجيا ونفسيا جعل هذا التعليم في موقف حرج متمثل في محاولة الأولاد فهم المعارف المعنية بأنفسهم وعدم وجود من يعلم هذه المعارف.

في هذا الإحصاء اختار ٨٠٥ أشخاص من ١٣٥٧ شخصا من الوالدين أسلوب الشرح المباشر لأولادهم، واختار ٤٥٨ منهم الكتب المعنية ليقرأها الأولاد. لكن ما يؤسف لنا أن ٣٠,٨٤٪ منهم يرون أن أولادهم صغار، فعليهم ألا يطرحوا هذه الأسئلة، أو هم لا يعرفون كيف يشرحون لأولادهم، لم لا يعرفون المعارف المعنية. لذلك لا يمكن لأولادهم إلا أن يكتشفوا أسباب تغيرات أجسادهم بأنفسهم.

لقد أدرجت اليونسكو تعلم كيفية "الحياة المشتركة" و"المعرفة والفهم" و"أداء الأمور" "والبقاء" في قائمة الركائز الأربعة لتعليم الأطفال. تجري الآن نشاطات عالمية للأطفال تتخذ دعم الأطفال موضوعا له في أنحاء العالم، والاستماع إلى أصوات قلوب الأطفال أحد موضوعاتها الرئيسية. إذن هل يعرف جميع الوالدين والوالدات حيرة أولادهم؟

(٥) من أجل الأطفال، ومن أجل غد خاص

الأطفال أمل العالم والمستقبل الرائع، كل شيء من أجل الأطفال، بل من أجل كل أشياء الأطفال! تنتشر في الصين والعالم حاليا حملة عالمية موضوعها حول الأطفال -نشاطات "دعم الأطفال".

في الساعة التاسعة صباح يوم ٢٦ إبريل من عام ٢٠٠٢ أقامت الدار الصينية العامة لنشر أخبار الأطفال وصندوق الأطفال للأمم المتحدة معا مؤتمر "دعم الأطفال" في قاعة الشعب الكبرى ببكين، ثناء على التنظيمات والأفراد الذين قدموا إسهامات بارزة في نشاطات "دعم الأطفال". ترأست السيدة لو تشين نائبة رئيس تحرير الدار الصينية العامة لنشر أخبار الأطفال المؤتمر، وحضره هو وي رئيس سكرتارية اللجنة المركزية لعصبة الشبيبة الشيوعية وهاي في رئيس الدار الصينية العامة لنشر أخبار الأطفال والسيدة ميرهان رئيسية مكتب صندوق الأطفال للأمم المتحدة في شرقي آسيا ومنطقة

المحيط الهادي والسيدة كيرستين ليتنير ممثل تنسيق نشاطات التنمية بين الأنظمة التابعة للأمم المتحدة والممثلون الذين جاءوا من انحاء الصين تهنئة لما حققته الصين في نشاطات "دعم الأطفال".

تعهداتنا

قالت السيدة لو تشين نائبة رئيس تحرير الدار الصينية العامة لنشر اخبار الأطفال لصحفيي شبكة الصين: وفقا لـ ١٠ أنواع من الأسئلة المتعلقة بالأطفال التي قدمتها حركة الأطفال في كل العالم، وبواسطة أوراق التحقيق للتعهدات الموقعة لـ "دعم الأطفال" التي وزعتها الدار الصينية العامة لنشر أخبار الأطفال في أنحاء البلاد، تم اختيار أهم ثلاثة أسئلة للأطفال تواجهها الصين حاليا، هي: أولا حماية بيئة الكرة الأرضية الأيكولوجية من أجل الأطفال؛ ثانيا، ليتلقى كل طفل التعليم؛ ثالثا، الاستماع إلى صوت قلوب الأطفال.

من بين الموقعين على التعهدات يحتل عدد الناس الذين اختاروا أن تكون حماية البيئة المشكلة التي يهتم بها الصينيون بصورة أكثر ١٤,٠٧٪. يرى الأطفال أن كل الأشياء في الطبيعة صديقة للبشرية، فعليها أن تتواجد مع البشرية. بينما أبدى الناس البالغون قلقا شديدا على المصائب التي جلبها التلوث الاجتماعي وتخريب البيئة من منظور اكثر عمومية. يدل اختيار الناس لـ "حماية بيئة الكرة الأرضية الأيكولوجية من أجل الأطفال" على أن قلق الناس للبيئة أصبح أهم قلق للناس، كما أنه يدل أيضا على أن الاهتمام بحماية البيئة تأصل في قلوب الناس في الصين.

ويرى ١٣,٨٪ منهم أن "ليتلقى كل طفل التعليم" أمر ملح للأطفال الصينيين. التعليم هو أهم أمر في طريق تنمية الصين، الأمر قد اصبح الرأي المشترك للناس. وكتب بعض الناس في أوراق التعهدات: "تلقي التعليم ليس فقط حقا للأطفال، بل هو أحد واجباتهم، أحد الواجبات ذات أعمق أهمية التي يمكن للأطفال أن يؤدوها. كما أنه واجب يرغب الأطفال أن يتحملوه. لابد أن نضمن أن كل واحد منهم يمكنه أن يتحمل هذا الواجب".

وفقا لتعريف السيدة لو تشين، إن المسألة التي يهتم بها أكثر الأطفال الذين تتراوح أعمارهن بين ١٢و١٧ عاما هي "الاستماع إلى صوت قلوب الأطفال"، حيث يعتقدون أن الناس البالغين قد تصرفوا بأوقاتهم واستقلاليتهم واهتماماتهم وخصوصيتهم بإكراه، لذلك يدعون بصوت عال: أعيدوا الطفولة إلى الأطفال! يعكس اختيار الأطفال هذا من جانب آخر إهمال عالم الناس البالغين للأطفال. بينما يدل اختيار البالغين هذا على انهم قد أدركوا أن دعم الأطفال لابد من الاستماع إلى صوت قلوب الأطفال، ومن احترامهم. "الاستماع+التكلم بلا تحفظ = التواصل" هو أفضل أسلوب للتواصل بين الأطفال الصينيين والبالغين.

إلى جانب ذلك ترتيب اختيارات الصينيين المشتركين في هذه النشاطات كما يلي: عدم إهمال طفل

واحد، الاهتمام بكل طفل، مكافحة الفقر، الاستثمار في الطفل، وقف الإساءة إلى الأطفال واستغلالهم؛ ثامنا، تقديم الأولويات للأطفال؛ تاسعا، حماية الأطفال ليبتعدوا عن الحرب؛ عاشرا، مكافحة الأيدز.

عبرت كل من السيدة ميرهان والسيدة كيرستين ليتنير عن امتنانهما لجهود الصين في الوقاية من الأيدز وعلاجه والنقاش العلني للمعلومات حول الأيدز وحماية الأطفال ليبتعدوا عن الأيدز، وهنأتا حكومة الصين بما أنجزته في هذا المجال، معتقدتين أن الصين "رائعة جدا" في "دعم الأطفال".

كل شيء للأطفال، ولكل الأطفال، ولكل أشياء الأطفال!

في نشاطات "دعم الأطفال" رأينا سعداء وعي الأطفال الصينيين للاشتراك فيها ومسؤوليتهم. أوضحت "معاهدة حقوق ومصالح الأطفال": للأطفال حق المشاركة في الحياة العائلية والثقافية الاجتماعية، وحق مشاركة الأطفال حق مهم". في نشاطات "دعم الأطفال" الصينية، يتحمل الأطفال لمنسقي النشاطات ومنظميها وتنفيذييها ومستخلصيها، قال الأطفال في مجلس إدارة طليعة الأطفال بشانغهاي بافتخار "الأطفال هم خبراء في شؤون الأطفال، لابد من سؤال الأطفال فيما يتعلق بالأطفال." وطرح الأطفال الصينيون شعار "أشارك نشاطات دعم الأطفال، لأنني قادر على ذلك!". فجندوا زملاءهم والبالغين بل كل المجتمع بأسلوب "يدا بيد". وتحت شعار "لنلتقط أملا يدا بيد، ونحمي الكرة الأرضية الكبيرة بأعمالنا الصغيرة" يبني الأطفال الصينيون "قرية أرضية يدا بيد للأطفال الصينيين"، وانضمت أكثر من ٣٠٠٠ مدرسة في الصين في هذه النشاطات حاليا. ويخبر الأطفال الصينيون بأصواتهم المفعمة بثقتهم الذاتية العالم: هذا من شؤوننا، نحن نقدر على إنجازه بالتأكيد!

لقد أثبت الصينيون بأعمالهم للعالم أن "دعم الأطفال" ليس كلاما فقط. سيسجل كل المشتركين في هذه النشاطات مع نشاطات "دعم الأطفال" في سجلات التاريخ، والمسجل في الصفحة الأولى من هذه السجلات لن يكون ١٨,١ مليون شخص فقط. بل حب وتمنيات عشرات ملايين الصينيين للأطفال وللمستقبل: كل شيء للأطفال، ولكل الأطفال، ولكل أشياء الأطفال! بفضل هذا الوعي سيحقق الصينيون مزيدا من العجائب. لم تعكس نشاطات "دعم الأطفال" ارتفاع المستوى الشامل لكل المواطنين الصينيين فقط، بل تجسد بصورة متمركزة قوة الجميع الجبارة التي تتحلى بها الأمة الصينية. إنه لمن المعقول جدا أن مستقبل الأطفال الصينيين سيكون أروع.

المعرفة بين التكوين والتكويم

كمال زاخر لطيف

نائب رئيس المركز المصري للتكوين المعرفي والطفل المبدع بالاسكندرية

الفارق الجوهري بين التوجه التربوي والتوجه التكويني في عملية التعلم يتمثل ببساطة في المبدأ التالي: هل تحكم من الخارج؟ وهذه هي التربية، أم من الداخل؟ وهذا هو التكوين المعرفي...

التعلم إذاً هو النقطة التي ينطلق منها خطا الزاوية: كلما إمتد خطا الزاوية، اتسعت المسافة بينهما ليمضي كلا منهما في مسار مغاير وربما مضاد للمسار الآخر، ومن ثم يصبح العالم الذي يشكله مفهوم التربية فيما بعد مختلفا تماماً عن العالم الذي يشكله مفهوم تكوين المعرفة.

فبينما يقول أفلاطون الذي كان يرى اننا لا يمكن أن نسوس المدينة إلا بحكام أفاضل ليس في وسعنا أن نحصل عليهم إلا بتربية طويلة حيث أن الغرض من علم السياسة هو بيان نظام التربية اللازم لهذا الهدف، ويقول:

"إن المبدأ الأعظم بالنسبة للجميع هو أن اي شخص لا ينبغي عليه أن يحيا بلا قائد، ولا ينبغي لعقل أي شخص أن يعوده على فعل أي شيء على الإطلاق بمبادرة خاصة منه... بل عليه أن يوجه ناظريه لقائده وأن يتبعه بإخلاص، وحتى في أصغر المسائل عليه أن يمتثل للقيادة. فعليه مثلا الا يستيقظ، أو يتحرك أو يغتسل أو يتناول وجباته إلا إذا أُمر بذلك وبعبارة واحدة يتعين عليه أن يروض نفسه بمران طويل على ألا يحلم أبدا بالإتيان بفعل مستقل". المجتمع المفتوح أعداؤه- ترجمة الدكتور سيد نفادي ص١٥).

هذا بينما يقول هربرت ريد:

"إن النظام التربوي يمكن أن نصفه عامة بالتربية التي تؤدي إلى الفرقي بين الناس ويضيف قائلا: إن السبب الذي من أجله يعمل المسئولون عن التربية هو أنهم يؤكدون على تثبيت دعائم السلطة المركزية ونظام الطائفية، ومن ثم كان محورها النهي والردع". (التربية والتعليم في خدمة السلام- ترجمة الدكتور محمد الشبيني ص١٥).

فإذا أتينا إلى ما يطرحه التوجه التكويني للمعرفة فهو يحدد أن الهدف من التعلم هو قبل كل شيء:

"تعلم التفكير والقدرة على إجراء العمليات العقلية، وإن دورنا كمعلمين ينحصر في مساعدة الطفل على إنماء معرفته من الداخل، داخل بنيته الغنية والمتكاملة ومساعدته على التعلم بذاته وفهم العالم الذي يحيط به ليس فقط في بيئته المحددة بل في عالم واحد إن المعرفة الحقيقية لا تكتسب إلا في سياق النمو البيولوجي العام للطفل وليس عن طريق تراكم المعلومات الآتية من خارج هذا السياق" (علم تكوين المعرفة، إبستمولوجيا جان بياجيه- مريم سليم- معهد الإنماء العربي- بيروت ص ٢٣٩).

في ضوء هذين المنطلقين تكون مهمة التعليم هي حفز المتعلم على التفكير بطريقته الخاصة حين يتواصل مع وقائع الحياة اليومية التي يتعايش معها في موقع معين في زمان تاريخي خاص يتسع مجالهما ويتسع ليتناول كل ما يتواصل معه الطفل على مدى المراحل المختلفة لنضجه المعرفي حتى نهاية مرحلة الطفولة كلها. وهنا يثور سؤال محدد: هل يتحدد إذا المحتوى التعليمي من وجهة نظر الكبار لما ينبغي أن يتعلمه الصغار؟ أم يأتي من منطلق حق الطفل في أن يعرف نفسه والطبيعة من حوله والناس الذين يتعامل معهم، تلك المعرفة التي تمكنه حين يبلغ ما نسميه بسن الرشد أي السن التي يكون فيها قادرا على الإستقلال بذاته وتحمل المسئولية أي يكون فيها قادرا على إعمال عقله الذي تخلق ومن ثم إكتمال نضجه، أنه يكون حينئذ قادرا على:

أ- أن يستوعب ويتمثل القوانين المجردة التي تحكم أشكال الحياة على سطح هذا الكوكب الذي يعيش فيه.

ب- أن يبدع ويبتكر أساليب وقيم جديدة ومتجددة لتحقيق مقولة إستمرارية الحياة بقوة وسهولة ويسر وإدراك ما للوعي بها من بهجة ومتعة وفرح.

جـ- الوعي بقيمة الجنسية أيا كانت الجنسية أو كان الشكل أو الدين أو العرق. ومادام حديثنا يتناول التعلم من وجهة نظر التكوين المعرفي يدهشنا أن الطفل يشعر أول ما يشعر به لأن يعرف هذا العالم الجديد الذي قدم إليه، إن الإنسان يولد مرتين: مرة أولى من رحم أمه الذي تخلق فيه جزءا جزءا حتى إكتمل تكوينه طفلا يصلح لأن ينطلق إلى مجال آخر يناسب هذا التكوين الجديد. ومرة ثانية يصبح عليه فيه أن يكتمل تكوينه في رحم المجتمع الذي ينبغي أن يتخلق فيه جهازه المعرفي مرة أخرى حتى يكتمل نموه ويبلغ المرحلة التي يحق له فيها أن يستقل بذاته ويتحمل مسئولية ما يتخذه من قرارات وما يقدم عليه من سلوكيات ومن ثم كانت المشكلة الحقيقة التي يشعر بها الطفل هي مشكلة معرفية في الأساس.

وإذا جاز لنا أن نستعير من أصدقائنا الفلاسفة ذلك المصطلح الشهير بين النظريات الفلسفية وهو مصطلح "البراجماتية" فلسوف نجد أن الطفل هو أول وأشهر وأذكى برجماتي في التاريخ لكنه برجماتي من نوع آخر غير ذلك الذي تعرفه الفلسفة الآن إنه نفعي حقا، ولكن منفعته يستمدها من منابع المعرفة وليست من المصالح المادية.

ودعونا نقلب كتاب الخبرة والتربية للمربي العالمي الشهير جون ديوى والذي لعب دوراً تاريخيا في

تشكيل مفهوم التعليم عندنا في مصر، فقد نادى جون ديوى بما أسماه بالتربية الحديثة في مقابل التربية التقليدية التي أوسعها نقدا وطرح في مقابلها مبدأي الحرية والديموقراطية في التربية، وكان عليه أن يختزل العملية التربوية كلها في مفهوم أسماه الخبرة التربوية.

فما هي الخبرة التربوية كما حددها جون ديوى؟

يقول جون ديوى:" إن التربية الحديثة تهتم بالتعبير عن الذات وتنمية الفردية بدلا من السرد الخارجي الذي كانت تتسم به التربية التقليدية فقد إستبدلت النشاط الحر بقواعد النظام الخارجي - المفروض على الطفل- كما إستبدلت التعلم عن طريق الخبرة بالتعلم عن طريق الكتب والمدرسين... وإستبدلت الإعداد لإستغلال فرص الحياة الراهنة أعظم إستغلال ممكن بدلا من الإعداد لمستقبل غير معروف.

ماذا يعني هذا التوجه فيما أسمى بالتربية الحديثة؟

يعني أن التعلم يقوم على أساس أسئلة تأتي على النحو التالي: ماذا نفعل لكي نحل المشكلة التالية؟ ثم يأتي نشاط التلاميذ لتكون نتيجته هي إكتساب خبرة محددة لحل مشكلة محددة من ثم فإن الخبرات تتطلب المزيد من الخبرات والتوقف عن إكتساب الخبرات يعني التوقف عن التفكير والعكس صحيح.

ولا شك أن هذا المفهوم للخبرة يعزز صفة الأنوية عند الطفل لتتطور فيما بعد لتصبح أنانية عندما يكبر.

أما النقطة التي ينطلق منها مبدأ الشعور بالمشكلة من المنظور التكويني للمعرفة فتتمثل في أن المشكلة عند الطفل منذ لحظة ميلاده هي مشكلة معرفية وهو لا يستطيع أن يتجاوز أو يحل هذه المشكلة إلا بعد إجتياز عدة مراحل تستغرق فترة الطفولة بأكملها.

إن التكوين المعرفي يثق ثقة مطلقة في خاصية الجهاز المعرفي الذي يستكمل تكوينه وقدرته على الوعي بمتطلبات إستمرارية الحياة على سطح كوكب الأرض.

التعلم معرفيا:

ليس أدل على سطوة التربية في تحجيم عملية التعلم من إصرار واضعي محتواها على تحريم تدريس موضوعات بعينها لا تتضمنها المنظومة التربوية ومن بين هذه الموضوعات مايلي:

١- موضوع الحب كظاهرة إنسانية تلعب دورا رئيسيا في إنشاء وتكوين العلاقات السوية بين أفراد الجنس البشري كأفراد وجماعات.

إن ما نعاني منه الآن -أو في بعض منه- أن شبابنا حين يبلغون سن الرشد يعانون من الإضطراب الشيء الكثير بسبب غياب مفهوم الحب كظاهرة معرفية، إنهم لا يعرفون كيف يحبون غيرهم سواء كان هذا الغير من غير جنسهم أو من نفس الجنس، إنهم لا يعرفون المؤسسات العلمية لسلامة الحب وصحته العقلية ومن ثم يلجأون إلى الإستعانة بقيم تربوية بالدخول في أحراش وغابات مجهولة مليئة بالمستنقعات والحشرات السامة والوحوش المفترسة والثعابين القاتلة، إنهم يبلغون سن الرشد

وقد سلبت منهم أسلحة حياتية هامة والحب سلاح محرك أحيط بمفاهيم الخطيئة ومشاعر الذنب. ولهذا فلا ينبغي أن يتضمنه عملية التعلم التربوي.

وهل مثل الحب عنصر فاعل أحفز للابداع والإبتكار وإشراق الفرحة بالحياة.

ونعقد هذه القارنة بين الحب المكوم فقط والحب المتمثل:

- الحب فقط فج وهو فردي وأناني وعدواني.
- الحب المتمثل الناضج معرفيا والمنبثق من مفهوم تكويني غيري واجتماعي وإنساني.
- الحب المكوم تملكي وإستحواذي ناضب المعين.
- الحب المتمثل المكون والمنبثق من مفهوم تكويني شجرة مثقلة بثمارها الناضجة ونبع ماء حي لا ينضب له معين.
- الحب المكوم (وقانا الله شره) يسيطر ويهيمن و لا يعترف بالآخر إلا في حدود منفعته الشخصية فيخمد شعلة الحياة ويحيلها رمادا.
- الحب المتمثل المكون يجادل ويحاور ويطلق الحرية للحياة كي تزدهر وتثمر للأبد.

٢- الجنس كنشاط إنساني حيوي وحياتي يدفع تيار الحياة إلى آفاق أرحب وأخصب.

ولا يختلف اثنان في أن غموض هذا المحتوى المعرفي في عقول أطفالنا يدمر ما قد يتعلمونه ويستوعبونه من معلومات في مواد دراسية أخرى يتضمنها المحتوى التربوي في مناهج التعليم المعروفة لدينا الآن. ومن ثم تبدو صورة الحياة لديهم وقد إختلت موازينها وتاه مضمونها الجميل..

٠٣ الدين كظاهرة إنسانية عامة:

إن الدور الذي يلعبه الدين كظاهرة عامة في تنظيم السلوك والتوعية بقيمة الإنسان ككائن حي ينفرد ويتميز بالقدرة على الإختيار والإنتقاء والتقدير وصناعة الحياة الأفضل. الدين من وجهة نظر نشاط التكوين المعرفي يتوصل به الإنسان إلى إحترام الحياة على سطح هذا الكوكب والنشاط من أجل إستمرارها بقوة وسهولة ويسر وفرح.

العمر المعرفي:

تلعب إختبارات الذكاء دورا رئيسيا في قياس التعلم تربويا، ويعترف الأستاذ إسماعيل القباني أول مستورد لهذه الإختبارات بأنه لن يستطيع أن يجيب على سؤال (ما هو الذكاء؟) جوابا نهائيا، ولكنه ينتهي إلى ضرورة إستخدام هذه الإختبارات، وأظن أن هذا تفكير برجماتي في المقام الأول. وقد وضعت له معادلة رياضية زعمت لها حدود مناسبة لهذا المفهوم الغامض على أصحابه قبل أن يكون غامضا علينا نحن التكوينيون وتتمثل هذه المعادلة على النحو التالي:

$$\text{نسبة الذكاء} = \frac{\text{العمر العقلي}}{\text{العمر الزمني}} \times ١٠٠$$

وطبيعي أن تبنى إختبارات الذكاء هذه على القدر اللازم من المحتوى المعلوماتي في المواد الدراسية وغيرها ونحن إذ نطرح مفهوما جديدا للتعلم الذي يقوم على مقدار إستيعاب وتمثل الواقع الحياتي بالطريقة التي يستخدمها الطفل في كل مرحلة من مراحل تكوينه المعرفي إنما نساعد أنفسنا قبل أن نساعد الطفل نفسه على تعديل وإعادة تعديل لأساليبنا في توفير هذا المحتوى المعرفي والذي يمكن قياسه بالطرق العادية (الإكلينيكية) ويضمن بالتالي أن ينمو الطفل معرفيا دون إتهامه بالغباء أو البلاهة أو الضعف العقلي أو حتى بخداعه بالذكاء والنبوغ وما أشبه.

يعطي التعليم من وجهة النظر التربوية أهمية ملحوظة للمحتوى البيئي في المناهج وتضمين المناهج بالكثير مما له صلة وثيقة بحياة التلميذ المباشرة وغير المباشرة على مدى مراحل الدراسة، بيد أن الهدف التعليمي والتربوي لديها ينحصر في ما يسمونه بالمادة العلمية التي تحددها المادة الدراسية المقررة على التلميذ وهي في جوهرها مجموعات من المعلومات يصعب على المتعلم الربط بينها، بل إن المدرسين أنفسهم يغالون في الفصل بين عناصر المعرفة ويحرضون التلاميذ على تفكيكها حتى ليتصور الطفل أن العالم الذي يعيش فيه أشبه بمن ينظر في مرآه ضربت فيها الشروخ فتفتت وأصبح كل جزء فيها مرآه مستقلة بذاتها. ثم تأتي الإمتحانات فتكرس صورة هذا العالم الغريب. وليس مستغربا حينئذ حين نجد في نهاية مراحل التعلم المتعلمين وقد إستهجن بعضهم بعضا وتعالى بعضهم على بعض وسخر بعضهم عن بعض.

هل نحن نعيش في عالم تفككه المعلومات بينما يجب أن توحده المعرفة؟

علينا أن نعترف اذا بأن الحروب والمنازعات والشروخ العنصرية والدينية والعرقية إنما تولدت جميعها بسبب غياب الموقف العرفي.

ولا يسعنا هنا إلا أن نشير إلى كتاب جاريت ماتيوس (الطفل فيلسوفا).

لقد ترك ماتيوس تدريس الفلسفة لطلاب الجامعة حيث وجد أنهم لا يستوعبون ما يدرسه لهم من آراء ونظريات فلسفية وراح يبحث عن بذور الفكر الفلسفي ذي الطابع الشمولي والرؤية المقننة المتناسقة تكون عند الأطفال فوجد ما جعله ينبهر بما يجول في عقولهم من أسئلة وتساؤلات لم يتوصل إليها إلاّ كبار الفلاسفة في تاريخ الفكر الإنساني.

ودعونا نلقي نظرة على الأسئلة التي كان يلقيها الأطفال على السيد مايتوس.

طفل في السادسة من العمر يسأل والده: كيف يمكننا أن نتأكد/نعرف أن كل ما يحدث لنا ليس حلما؟

طفل آخر في الخامسة من عمره يتساءل ذات مساء وهو في الطريق إلى سرير نومه: "إذا كنت أذهب إلى سريري في الساعة الثامنة كي أنام ثم أستيقظ في الساعة السابعة من صباح اليوم التالي، كيف أستطيع أن أعرف أن العقرب الصغير للساعة قد دار دورة واحدة فقط؟ هل يجب أن أظل مستيقظا طوال اليوم كي أراقب ذلك؟ ولعلي إذا سهوت لحظة عن ذلك فقد يغافلني العقرب ويدور دورتين دون أن أراه يفعل ذلك".

ثم هاكم سؤال الطفلة الصغيرة التي تسأل والدها: هل يوجد إله في الحقيقة؟ وحين أجابها والدها بالتأكيد يوجد إله قالت الطفلة: طبعا يوجد إله بدليل أن له إسما.

وهكذا توصلت الطفلة التي بلغت التاسعة من عمرها إلى حقيقة وجود إله بطريقتها الخاصة. والكتاب يفيض بعشرات من مثل هذه الإسئلة والتساؤلات التي فرضت على السيد ماتيوس أن يقارنها بأسئلة وتساؤلات مشاهير الفلاسفة أمثال أفلاطون وأرسطو والقديس اوغسطينوس وجميعها يعبر عما يخالج الأطفال من حيرة وتعقل وتخيل وقلق وبراءة بل وما يملكونه من قدرة على الجدل والحوار العقلاني بل والقدرة على التجريد وإستخلاص النتائج.

ويتساءل السيد جاريبث في نهاية كتابه ويقول: "لقد طرح الأطفال أسئلتهم وكأنهم فلاسفة كبار ولكن ترى هل يملك هؤلاء الأطفال القدرة على إيجاد أنساق متكاملة لنظريات فلسفية كما نجدها عند الكبار؟

والإجابة بالبداهة كما يراها الكبار دائما طبعا لا يملكون.

ولكن البداهة وحدها لا تكفي عادة.

ودعونا نسأل سؤالا بسيطا جدا...

ما هو الموقف والتوجه الفطري عند الطفل منذ أن ألحت عليه رغبته الفطرية في أن يعي العالم الذي ولدته فيه أمه؟

ليس من شك في أنه كان يريد أن يعرف كل شيء عن هذا العالم، وكأنه أدرك ما أدركه جابر بن حيان المفكر العربي حين قال: في أي شيء كل شيء، وأن الوجود واحد كما إهتدى إليه بعض أصدقائنا الفلاسفة، فلماذا إذا تفكك العملية التعليمية هذا المجرد الواحد وتخلق واقعا بعيدا كل البعد عن الحقيقة التي تنبثق منها بالضرورة الرؤية الشاملة ذات الطابع الدرامي الجدل المتنامي الذي يسافر إلى أعماق الكون وقد إمتلك من الوعي ما لا يتخيله عقل ولا يخطر على قلب بشر.

عملية التعلم وسياق التغيرات في الزمن:

أنكر بياجيه مرات عديدة أنه عالم نفس مثلما نظنه غالبا وهو يفضل أن يقدم نفسه كعالم في -الإدراك التكويني- فالمعرفة تتكون فينا قليلا قليلا، وتبنى تدريجيا خلال نشاطات التكيف، وهو يعلق أهمية كبيرة على إبنائية النمو العقلي عند الطفل؛ لأنه لا يقبل الأفكار التي تقول بأنها فطرية، مكتسبة بدون صراع، تنقل إلى الإنسان بواسطة أسلافه مثل أي تركة. إن النمو العقلي عند الطفل ليس إنعكاسا أو صورة للمعطيات الخارجية التي تستثمر حواسه، ولكنه نتاج لفاعليته التي لا تنتهي من بناء وإعادة بناء لتمثيلاته.

ويجب أن نؤكد على أهمية السؤال: ما هي المسيرة التي يحدث خلالها سياق المعرفة العقلية؟ هل نستطيع أن نعطي الأهمية الكبرى إلى إيقاع السياقات الطبيعية؟ يتكلم علماء النفس عن ذلك عادة وكأن السياقات النفسية تحدث خارج الزمن، فمنذ مائة سنة تقريبا كان الناس يعتقدون أن إنتقال السائل العصبي = أو إذا أردنا الفكر - هو فوري.

اليس من الطبيعي أن يكون علم النفس هو العلم الوحيد الذي أهمل مشاكل السرعة بحجة أنه من غير المهم السرعة التي تتم بها السياقات الأساسية لأن ما يهم هو نتائجها والترتيب الذي تحدث فيه؟ لكنه توجد علاقة حقيقية بين طبيعة السياق والزمن اللازم لحدوثه. وهذا مهم وخاصة في العلوم البيولوجية، وكذلك في علم النفس. فسرعة السياق ليست مستقلة عن العلاقة بينه وبين السياقات الأخرى في كل الأنظمة الحية إذ أن الظاهرة المختلفة تتناسق فيما بينها فالسرعة وإيقاع النمو هما المشكلة الأساسية في العلوم البيولوجية.

كذلك فإنه فيما يتعلق بنمو الأطفال، فإن حصول عمل نائي، لمجموعة من السياقات التي تحدث في الزمن خلال سلسلة من التفاعلات بين الإنسان وبيئته.. يتطلب وقتا طويلا؛ فالوقت الضروري للبالغين حتى يُغيروا نمط حياتهم لا يختلف عن الوقت الذي يستغرقه النمو العقلي عند الأطفال، فنحن هنا بمواجهة ظاهرة على شيء من العمومية.

سياق التغييرات:

وفي حالة الأطفال، فإن هذا مهم جدا، وأهم مما نستطيع أن نتصور فعندما يغير الفرد طريقة تفكيره بحيث أن يمتنع عن إعطاء حكم مبني إلى الإدراك فإنه يحدث تغييرا مهما في نمط حياته فهو مستقل أكثر عن المثيرات، أي مستقل بشكل عام، وكل إستقلالية تحمل في ذاتها وعدا وتهديدا في الوقت نفسه. ونكتشف ذلك خلال الفترات التي يتطور فيها تفكير الطفل، فإنه يشعر بالحماس، وعندما تكون عندنا أفكار جديدة فإننا نغير علاقتنا مع العالم المحيط بنا وروابطنا الإجتماعية تتغير أيضا.

هل يجب أن نرى هنا إضطرابا غير نافع؟ أو أن هذه الخطوات العقلية هي ضرورية للمعرفة؟ وما هو دور كل هذه الجهود؟ إذا إستطعنا الإجابة على هذه الأسئلة، في كون العالم لا يستطيع أن يحتفظ بإيمان لا يتزعزع في الفرضيات غير القابلة للشرح يساعد على إفهامنا أنه يلزم عطاء الفكر بنيات جديدة في جميع الأحوال. وبما أن الأفكار كما قلنا مرارا تتطلب وقتا حتى تتطور، وأن الإنسان المفكر يعيش في عالم معين، حيث يصل التفاعل بينه وبين العالم، عندها تتجمع كل الظروف والمعطيات اللازمة حتى تجعل من هذا الفرد إنسانا مضطهدا خلال فترة نضج أفكاره.

إن التكوينيين يرجون أن يعاد النظر في المحتوى التعليمي المتهرىء الذي يعلم أولادنا الآن وأن تعاد صياغته ليلتقي مع طريقة الطفل في التفكير وهي بحمد الله طريقة فطرية تناسب حاجة هذا الكائن الإنسان المنبثق أصلا من الطبيعة الحكيمة وهو في نفس الوقت جزء منها.

والتكوينيون نيابة عن الأطفال يناشدون الكبار أن يكفوا عن التفكير بطريقتهم التي غاب عنها ما كانوا هم أنفسهم عليه عندما كانوا صغارا مثلهم، وأن يثقوا ثقة مطلقة في أنهم يرغبون في المعرفة رغبة صادقة وهم قادرون عليها ولكن بطريقتهم الخاصة وهي بحمد الله كافية شافية.

١- مسار اللاتكوين/التكوين المعرفي:

يستند التكوين المعرفي إلى أن القوة فوق سطح الأرض تعتمد على المعلومات والمعلومات فقط، ولسنا في حاجة إلى شرح الدور السلبي للمعلومات وهو ما تروج له أجهزة الإعلام هذه الأيام بقولها أننا نعيش في عصر المعلومات. نقول أننا لسنا في حاجة إلى شرح الدور التخريبي للمعلومات الذي بدأ منذ أكثر من قرنين من الزمان، فقد تصدت لبيان هذا الدور أفلام كثيرة وأفلام وفيرة، يكفي أن نقرأ قصص الخيال العلمي منذ قصة Wonderful World عالم عجيب لأوسكار واليد أو أن نشاهد أفلام مثل فيلم "ماتريكس" ومعناه "المصفوفة الرياضية كنسق مغلق للحياة" وفيلم "أوديسا الفضاء ٢٠٠٠" وفيلم "غزو لوس أنجلوس"، يكفي أن نشاهد مثل هذه الأفلام وغيرها من أفلام الكرتون التي يدمن مشاهدتها أطفالنا الصغار حتى ندرك مدى الدمار الذي ينتظر البشرية في القرن الحادي والعشرين إذا هي لم تنتبه إلى خطر تكويم المعلومات والتعامل بها بمعزل عن دلالاتها المعرفية التي تضمن وحدها لسكان الكوكب استمرارية الحياة عليه.

٢- التكويم المعرفي أو على الأصح التكويم المعلوماتي أصبح محكوما عليه أن يُسخَر فقط لصالح أهداف محددة تحددها عقول لم تتكون معرفيا، إنها عقول الروبوتات، سواء كانت حية أو قدت من حديد أو فولاذ، إنها في حقيقة الأمر ليست عقولا بالمعنى الذي ينبغي أن يتوفر للإنسان بما هو إنسان، ولكنها مجرد طاقات تسيطر وتتحكم وتفرض قدراتها على سكان هذا الكوكب، إنها طاقات محكومة بعقول لم تنضج معرفيا بعد.

عقول الأطفال التي تتمحور حول ذواتها

المسار الذي تتطلبه استمرارية الحياة من خلال التكوين المعرفي:

تتحقق المعرفة عن طريق مجموعات متكاملة من المعلومات التي تشكل المعنى والهدف والوسيلة لاستمرار الحياة في نطاق القوانين الفيزيقية الأخلاقية، إنها في الواقع شرط من شروط استمرار هذه الحياة. وبما أن المعرفة هي المعرفة بالقوانين الفيزيقية الاجتماعية، فإنها تصبح حينئذ القاسم المشترك الأعظم لسكان هذا الكوكب، ومن ثم تصبح هي الضمان الوحيد للحماية من التلوث والدمار، إنها بهذا المعنى تؤكد على الوجه الإيجابي للحياة في مقابل المفهوم السلبي لها حين نتحدث عن التلوث وآثاره عليهما.

التكوين المعرفي هو المخرج الطبيعي للعقول التي أتيحت لها فرص النضج المعرفي، ومن ثم يصبح كل من يتوفر له ذلك النضج المعرفي إنسانا بما هو إنسان، ويصبح هذا الشكل والمضمون للعقل الإنساني قادراً بالضرورة على الإبداع، أي قادرا على الإبداع واكتشاف أساليب لانهائية لضمان استمرار الحياة، حياة النحن، والاحتفاظ بجمال كوكب الأرض كما رآه رواد الفضاء ويهروا به ومن ثم الكوكب هو الحديقة

وتنفي الآخر و النحن فضلا عن أنها لازالت بعيدة كل البعد عن أسلوب ومنهج التفكير العلمي، رغم ادعائها الذي لا يكل على أنها وحدها التي تنتهج النهج العلمي، وليس في وسع أحد الآن أن يغفل ما تقوم به شبكات الإنترنت من ترويج للمعلومات للحصول على المال. تتناول المعلومات كل ما يمكن بيعه و شراؤه بدءا من السلاح وانتهاء بالدعارة والجنس.	الغناء التي يحلم بها جبران خليل جبران في كتابه حديقة النبي.
٣- التكويم المعلوماتي يقيم أبنية ذات جدران فولاذية وينشيء مدنا ذات أسوار حديدية: ويصنع التجمعات العنصرية والعرقية إنه يفرق بين أجناس الجنس البشري ومن ثم يؤسس للحروب والنزاعات ويرى فيها الحلول الواقعية لما تعانيه البشرية من أزمات، إنه ينشيء عالما سابق الصنع Prefabricated.	التكوين المعرفي ينشيء طريقا لانهائيا لإبداع الحياة ذاتها ويفسح كل السبل لكي تكون حياة بالمعنى الصحيح لها، إنه لا يبشر بالجنة على الأرض، ولكنه يدعو دائما إلى إعمال العقول لما لانهاية له من الإمكانات، لكي يحقق الوعي بهذه الحياة. إنه يتيح الفرص لنشيء عوالم جديدة متجددة. (فرحة المعرفة) ويجدر بنا في هذا المجال أن نشير إلى أن إمكانية أن يفلت من مصيدة الشبكات المعلوماتية عدد من الناس أمر وارد، ولكنه يحدث بالصدفة، إن هذا الفريق الطليعي من البشر يستطيع الآن أن يرى الحياة على حقيقتها، فيحاول الهروب من سيطرة الآلة المعلوماتية، ويخلص نفسه من وهم نموذج ماتركس المغيب الوعي مستندا إلى المنهج العلمي المعرفي الذي سوف يمكنهم من الانطلاق إلى عالم أرحب متخلصين من جبروت عالم الميكنة قاهر الجنس البشري.
٤- التكويم المعلوماتي يفقد المعلومة قيمتها إذ يعزلها عن السياق العام للحقيقة الإنسانية الكوكبية، إنها حينئذ تصبح مجرد أداة لتحقيق مصلحة مؤقتة وعاجلة، أي أنها تصبح بلا معنى، فإذا بقيت واستمرت على هذا النحو كانت أداة لتغييب الوعي بمعنى الحياة. راجع العدد ٣٧٤٩ من مجلة روز اليوسف بتاريخ ١٥ : ٢١/٤/٢٠٠٠	التكوين المعرفي سواء على مستوى مراحله المتتابعة أو على مستوى أداءاته التكوينية له تلك الصفة الحياتية أي الصفة الجدلية، إنه يصنع الحياة التي لا تتوقف لا لسبب إلا لأن الحياة ذاتها لا تتوقف.

بعنوان "صمم ابنك بنفسك عام ٢٠٥٠، "الجينوم البشري يتيح للإنسان التغلب على الأمراض بداية من الإيدز والسرطان وحتى الاكتئاب"، "الآباء يتمكنون من اختيار أبنائهم واختفاء معنى الشيخوخة" ولكن ماذا حدث بعد كل هذا؟! "صراع الشركات على استغلال نتائج هذه المعلومات يهدد القيمة الأساسية لهذه المعلومات من أساسها".

٥- في التكويم المعلوماتي تكون المعلومات سابقة على الإنسان ومن ثم فليس عليه إلا أن يبحث عنها حيث يجدها سواء جاءت من إنسان سابق عليه أو الهم بها، ومن هنا نشأت أساسية تعليم الكبار للصغار، أي فرض المعلومات عليهم. التكويم المعلوماتي يؤدي إلى زيادة سلبيات الحياة، وتوليد الكوارث وانتشار التلوث والحروب والمجاعات والتعصب العرقي والديني وينفي التواصل ويلغي النحن.	طبيعي ألا يغفل التكوين المعرفي الدور الإنساني للنقل المعلوماتي، ولكنه معني أساسا بألا يكون هذا النقل على نحو الميكانيكي الذي يجري الآن بل هو حريص على أن يتيح للصغار الفرص والمناخ الذي يحصلون من خلاله على هذا التراث الثقافي. إنه لا يفرض تراثا ولكنه يولد التراث بما لديه من ثقة مطلقة على أن الطفل حين يعمل عقله في وسعه أن يحصل على أضعاف أضعاف أضعاف ما لدى الإنسانية الآن من معلومات وثقافات. التكوين المعرفي الذي أصل الوعي بخصائص ومقومات الحياة على كوكب الأرض ينشيء القدرات الإبداعية التي تصنع هذه الحياة حيث إنها تتعامل حينئذ ليس مع معلومات معزول بعضها عن بعض وإنما مع قوانين ثابتة، وتزداد ثباتا.
٦- التكويم المعلوماتي يفرض القيم ويحدد سلوكيات الفرد.	التكوين المعرفي يفرخ القيم ويولد الفاهيم التي تقترح أساليب متعددة لاستمرار الحياة بقوة العلم وسهولة ويسر السلوك الحضاري ومتعة الشعور بجمال الحياة وبهجتها وروعتها.
٧- التكويم المعلوماتي يعلي من شأن المعلومة على شأن الطفل.	التكوين المعرفي يعلي من شأن الطفل على المعلومة دون أن ينفي العلاقة الجدلية بينهما.

٨- التكويم المعلوماتي يكرس ويعزز صفة التمحور حول الذات التي يولد بها الطفل بدلا من أن ينطلق به نحو الوعي بالحقيقة الإنسانية التي ينبغي أن يعيها الفرد لكي تستمر حياته ضمن حياة الآخرين.	التكوين المعرفي يحقق المسيرة نحو النحن، فتتأصل حقيقة الكيان الإنساني ككل واحد دون أن ينفي دور الفرد في هذا الكل.
٩- التكويم المعلوماتي يكرس ويعزز الصفات الإحيائية والواقعية والإصطناعية عند الطفل وهي جميعا صفات غير علمية تلغي القوانين الفيزيقية التي تضمن استمرار الحياة، إنه السبب الحقيقي لتوصيل الخرافات والخزعبلات والثقة الكاذبة بأن المشاكل التي يعاني منها البشر الآن ومنذ قديم الزمان يمكن أن تحل خارج القوانين التي تحكم الحياة وتضمن استمراريتها.	التكوين المعرفي ينتقل بالطفل من هذه الصفات والسمات غير العلمية إلى الثقة في الحقائق العلمية ومن ثم بأن المشكلات تتطلب إنتهاج أسلوب خاص في حلها ومن ثم يصبح في مقدور البشرية حينئذ أن تتطور لتتفرغ لإبداع أساليب حياتية جديدة وأنظمة أكثر متعة وجمالا.
١٠- التكويم المعلوماتي شجرة لا جذور لها، ولذلك سرعان ما تذبل وتموت.	التكوين المعرفي شجرة متأصلة الجذور ولهذا فهي قادرة على النمو والترعرع إلى ما لا نهاية.
١١- التكويم المعرفي يُنشىء رغبة في التملك والاستحواذ والاستهلاك. المعلومات المكومة ليس لها قيمة في ذاتها ولكن قيمتها تتمثل في منفعتها سواء على مستوى الفرد أو مستوى الجماعة.	التكوين المعرفي يحقق للإنسان أن يكون بما هو إنسان، لا أن يكون بما هو يملكه. التكوين المعرفي ضرورة ملحة دائمة ومستدامة لأنها الضمان الوحيد لإستمرارية حياة الفرد والجماعة.
١٢- التكويم المعلوماتي يُنشىء كل أساليب التآمر وأشكال التجسس والهجوم على الآخر.	التكوين المعرفي يُنشىء الرغبة في التسامح على أساس أن التوجه التآمري بشكل عام ناشىء عن أسلوب تفكير طفولي أنوي.
١٣- التكويم المعلوماتي يقوم على أساس تثبيت وغرس القيم والمعتقدات المفروضة من أعلى على من هو أسفل/أضعف.	التكوين المعرفي يقوم على أساس انبثاق المعرفة/القيم من أسفل إلى أعلى أي من الطفل نفسه لنصبح مؤصلة الجذور ثابتة.
١٤- التكويم المعلوماتي لا يثق في إمكانيات الطفل المعرفية.	التكوين المعرفي يثق في أن الطفل وهو صاحب المصلحة في أن يعرف، قادر على أن يكشف القيم والمعتقدات بنفسه.

١٥- التكويم المعلوماتي يجعل من المعلومات الهم الأول للإنسان وهي هدف بذاتها.	التكوين المعرفي يجعل المعلومات وسيلة للوعي بأسباب الحياة واستمراريتها بقوة وسهولة وفرح.
١٦- المعلومات تلقن.	المعرفة تنبثق وتتكون في عقل الإنسان الحر.
١٧- المعلومات منتج اقتصادي أو هي حصيلة ثقافية اقتصادية مادية.	المعرفة منتج مجتمعي بيولوجي.
١٨- المعرفة تتطلب وجود المعلم وتنتفى بعدم وجوده.	المعرفة لا تحتاج إلى معلم بقدر ما تفتقد إلى الحرية.
١٩- الموت نهاية الحياة على سطح كوكب الأرض.	الموت جزء من الحياة على سطح كوكب الأرض.
٢٠- التكويم المعلوماتي يجعل من الخير والشر سمتان ثابتتان لمنظومة الحياة على الأرض.	المعرفة تجعل من الخير والشر الوجهان الأخران للتكوين واللاتكوين/ المعرفة والفجاجة.
٢١- المعلومات تصنع الإنفصال بين أفراد وجماعات الجنس البشري.	المعرفة تصنع الإتصال بين أفراد الجنس البشري.
٢٢- المعلومات تنحصر في سجن الأنا.	المعرفة تنقلنا من سجن الأنا إلى رحاب النحن.
٢٣- المعلومات تجعلنا نملك فقط أي لن نكون بما نملك أي تجعلنا نملك حتى يمكننا أن نكون.	المعرفة تجعلنا نكون بما نملك أولا حتى نعرف كيف نملك ومعنى أن نملك.
٢٤- المعلومات تحقق في نهاية الأمر حلما أنانيا سواء كان هذا الحلم حلماً فردياً أو حلماً جماعياً وهي تخضع لأسلوب انتقائي فتقبل أو ترفض تبعا لأهداف هذه الأحلام الفردية أو الجماعية.	المعرفة ليست حلما ولكنها حقيقة درامية، أي تنبثق من الواقع الحياتي أي (من الحياة بما هي حياة). فالحياة نفسها دراما كبرى، إنها النضال المتنامي معرفيا.

معلومات إحصائية

التعليم للجميع تقييم عام ٢٠٠٠

(٧)

التقرير الوطني للمملكة العربية السعودية

يتناول هذا التقرير أربعة مجالات عامة في إطار تقييم انشطة التعليم للجميع (تقويم عام ٢٠٠٠)، يتناول المجال الأول الملامح العامة للتعليم في المملكة العربية السعودية، ويتناول المجال الثاني طموحات تحققت في توفير التعليم للجميع، بينما يتناول المجال الثالث المؤشرات التربوية للتعليم للجميع. ويتناول المجال الرابع رؤية مستقبلية للتعليم للجميع في المملكة العربية السعودية.

المجال الأول: الملامح العامة للتعليم في المملكة العربية السعودية

يتطرق التقرير الوطني للمملكة العربية السعودية حول التعليم للجميع تقييم عام ٢٠٠٠ الى الملامح العامة للتعليم في المملكة العربية السعودية التي تشير إلى أن التعليم العام في المملكة يتكون من ثلاث مراحل دراسية تشكل في مجموعها سلم التعليم العام، بالإضافة إلى مرحلة رياض الأطفال التي تستقبل الأطفال في سن الرابعة أو الخامسة، ولا تدخل هذه المرحلة في سلم التعليم الرسمي؛ حيث لا يعتبر الالتحاق بها شرطاً للالتحاق بالصف الأول الابتدائي.

ويبدأ السلم التعليمي الرسمي بمرحلة التعليم الابتدائي التي تمتد إلى ست سنوات دراسية، ويلتحق بها الطفل في سن السادسة. وتعتبر جميع المدارس في المرحلة الابتدائية نهارية، ولها برنامج تعليمي خاص يتركز في تدريس التربية الدينية واللغة العربية والمواد العلمية والمواد الثقافية العامة، وفي نهاية المرحلة يحصل الطالب الناجح على شهادة تسمى "شهادة إتمام الدراسة الابتدائية" التي تخوله الالتحاق بالمرحلة المتوسطة عند سن الثانية عشرة من عمره ليقضي بها مدة ثلاث سنوات دراسية يمنح فيها المزيد من الفرص كي يحقق الطالب انتماء اعمق إلى ثقافته الاصلية، وكي ينمي قدراته واستعداداته بما يؤهله للاختيار التعليمي أو المهني في المراحل اللاحقة.

ويكتمل هيكل التعليم العام بالمرحلة الثانوية التي تمتد فيها الدراسة مدة ثلاث سنوات، ويلحق بها الطلبة الذين أتموا المرحلة المتوسطة بنجاح، وتعتبر الدراسة في هذه المرحلة أكثر تخصصا وتأهيلا للدخول في المرحلة الجامعية، حيث يتم تشعيب الطلبة خلال الصفين الأخيرين من الدراسة الى القسم العلمي أو الأدبي بالنسبة للاناث، وتخصصات علوم شرعية ولغة عربية، وعلوم إدارية واجتماعية، وعلوم طبيعية، وعلوم تقنية بالنسبة للذكور. وهناك مدارس ثانوية لتحفيظ القرآن الكريم، وإعداد المعلمات، كما توجد مدارس ثانوية فنية للتعليم الفني والتدريب المهني كالمعاهد الثانوية الصناعية، والمعاهد الثانوية التجارية، والمعاهد الزراعية، ومعاهد البريد الثانوية، ومعاهد المراقبين الفنيين، والمعاهد الصحية.

وقد أولت المملكة العربية السعودية التعليم الفني والمهني اهتماما خاصا منذ زمن طويل، وقد صدر في عام ١٩٨٠ قرار بإنشاء المؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب بهدف تطوير الكفاءات المطلوبة من العمالة الوطنية المدربة في مجالات الصناعة والزراعة والتجارة وغيرها.

صنع وتنفيذ القرار التعليمي:

تعتبر اللجنة العليا لسياسة التعليم هي الجهة العليا المشرفة على جميع أنواع التعليم دون الجامعي في المملكة العربية السعودية، ويرأسها خادم الحرمين الشريفين وتضم في عضويتها كلا من:

١- وزير المعارف (نائبا للرئيس)

٢- وزير الخدمة المدنية

٣- وزير العمل والشؤون الاجتماعية

٤- وزير الإعلام

٥- وزير الحج

٦- الرئيس العام لتعليم البنات.

وكان أهم إنجازات هذه اللجنة إصدار وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية التي تعد المرجع الأساسي للتعليم وبرامجه بكل أنواعه وفروعه. ويشرف على التعليم في المملكة العربية السعودية أربعة قطاعات رئيسة هي:

١- وزارة المعارف، التي أنشئت في عام ١٩٥٤م وتشرف على تعليم البنين فقط في المراحل التالية:

- التعليم العام (ابتدائي، متوسط، ثانوي).
- إعداد المعلمين
- التعليم الخاص
- تعليم الكبار ومحو الأمية
- التعليم الأهلي المتعلق بتعليم البنين.

٢- الرئاسة العامة لتعليم البنات، التي أنشئت في عام ١٩٦٠م، وتشرف على تعليم البنات في مراحل التعليم التالية:

- رياض الأطفال
- المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية
- إعداد المعلمات بمستوياته المختلفة.
- كليات التربية
- تعليم الكبيرات
- التعليم والتدريب المهني
- تحفيظ القرآن الكريم
- التعليم الأهلي الخاص بالبنات

٣- المؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني، التي أنشئت في عام ١٩٨٠م، وهي الجهة المناط بها تطوير التعليم الفني والتدريب المهني في مجالاته المختلفة كالصناعة والزراعة والتجارة، وكل ما يتصل بالتدريب والإعداد المهني.

٤- وزارة التعليم العالي، التي أنشئت في عام ١٩٧٥م لتتولى الإشراف على تنفيذ سياسة الدولة في مجال التعليم العالي، وتتبع وزارة التعليم العالي حاليا ثمان جامعات هي:

- جامعة الملك سعود وتأسست في عام ١٩٥٧م.
- الجامعة الإسلامية وتأسست في عام ١٩٦٠م.
- جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وتأسست في عام ١٩٧٤م.
- جامعة الملك فهد للبترول والمعادن وتأسست في عام ١٩٧٥.
- جامعة الملك فيصل وتأسست في عام ١٩٧٥م.
- جامعة أم القرى وتأسست في عام ١٩٨١م.
- جامعة الملك عبدالعزيز وتأسست في عام ١٩٩٧م.
- جامعة الملك خالد وتأسست في عام ١٩٩٨م.

السياسات التعليمية:

حرصت السياسة التعليمية في المملكة العربية السعودية على جعل التعليم متاحا للجميع ضمن المبادىء التالية:

- تربية المواطن المؤمن ليكون لبنة صالحة في بناء أخيه.
- تزويد الطالب بالقدر المناسب من المعلومات الثقافية.
- تنمية إحساس الطالب بمشكلات المجتمع وإعدادهم للإسهام في حلها.
- توفير الفرص المناسبة لتنمية قدرات التعليم
- تشجيع وتنمية روح البحث والتفكير العلمي
- إيلاء الاهتمام بالفئات الخاصة.

وقد جاءت أهداف خطة التنمية في المملكة العربية السعودية على الوجه التالي:

١- الاستمرار في إتاحة فرص التعليم لكل مواطن وفق قدراته.

٢- التأكيد على أن يلبي التعليم العام المتطلبات الدينية والاجتماعية والاقتصادية للدولة.

٣- التأكيد على خفض نسبة الأمية بين المواطنين

٤- الارتقاء بنظام التعليم ليصبح أكثر تجاوباً مع متطلبات التنمية.

٥- توفير المرافق التعليمية اللازمة.

٦- الاستمرار في تحديث المنهج المدرسي

٧- التأكيد على اهتمام التعليم بالجودة والنوعية.

المجال الثاني: طموحات تحققت في توفير التعليم للجميع:

منذ مؤتمر جومتيان (١٩٩٠) والمملكة العربية السعودية تبذل جهوداً جبارة في تحسين صورتها التعليمية في كافة جوانبها مع تركيز خاص على الطالب بصفته محور العملية التعليمية؛ ومن أهم الإنجازات التي تحققت في مجال التعليم للجميع مايلي:

١- إنجازات التعليم العام في بداية عقد التسعينات

٢- تدعيم تمويل التعليم

٣- تحسين نوعية التعلم للجميع وزيادة كفاياته

٤- مواجهة مشكلات الرسوب والتسرب.

٥- تقويم الطالب

٦- تعليم الفئات ذوي الاحتياجات الخاصة

٧- رعاية وتنمية الطفولة المبكرة

٨- تخفيض معدلات الأمية بين الكبار

أولا: إنجازات تحققت خلال الفترة (١٩٩٠-١٩٩٥) لتحقيق التعليم للجميع:

حظي قطاع التعليم باهتمام الدولة ورعايتها، فقد اعتمد لهذا القطاع خلال سنوات خطة التنمية الخامسة أكثر من (١٥٣) بليون ريال سعودي تمثل ١٨٪ من الميزانيات المعتمدة للفترة نفسها.

وقد كان لهذه الاعتمادات المالية الأثر المباشر في تمكن قطاع التعليم من تحقيق معدلات نمو عالي، حيث ارتفع عدد الملتحقين بمرحلة التعليم الابتدائي بمعدل نمو سنوي متوسط قدره (٣,٨٪) للذكور و(٥٤,٦٪) للإناث، وفي المرحلة المتوسطة ازداد بمعدل نمو سنوي متوسط قدره (٧,٤٪) و(١٠,١٪) للذكور والإناث على التوالي، أما بالنسبة للمرحلة الثانوية فقد ازداد بمعدل نمو سنوي متوسط قدره (٥,٤٪)

للذكور و(١١٪) للإناث، كما ازداد عدد الملتحقين بكليات إعداد المعلمين والمعلمات خلال الفترة نفسها من (٤٠) إلى (٤٣) كلية.

ثانيا: تدعيم تمويل التعليم:

يعتمد التعليم مجانياً في كافة أنواعه ومراحله في المملكة العربية السعودية فلا تتقاضى الدولة رسوماً دراسية عليه، وتعكس الزيادة السنوية لمخصصات التعليم الاهتمام والمكانة التي ينالها التعليم في المملكة العربية السعودية.

ويبين الجدول التالي حجم الإنفاق الحكومي على التعليم خلال السنوات ١٩٩٠-١٩٩٨.

جدول رقم (١)

الإنفاق الحكومي على التعليم

خلال السنوات من ١٤١٠-١٤٢٠هـ (١٩٩٠-١٩٩٨م)

السنوات المالية	الميزانية العامة للدولة	ميزانية قطاع التعليم	النسبة المئوية
١٤١٠-١٤١١هـ (١٩٩٠-١٩٩١م)	١٣٥٩٠٨	٢٥٤٦٠	٪١٨,٧
١٤١١-١٤١٢هـ (١٩٩١-١٩٩٢م)	١٣٥٨٢٧	٢٥٤٧٥	٪١٤,٨
١٤١٢-١٤١٣هـ (١٩٩٢-١٩٩٣م)	١٧٤٠٠٠	٣٠٨٠٠	٪١٧,٧
١٤١٣-١٤١٤هـ (١٩٩٣-١٩٩٤م)	١٩٦٩٥٠	٣١٥٩٠	٪١٦
١٤١٤-١٤١٥هـ (١٩٩٤-١٩٩٥م)	١٦٠٠٠٠	٢٨٨١٧	٪١٨
١٤١٥-١٤١٦هـ (١٩٩٥-١٩٩٦م)	١٥٠٠٠٠	٢٦٥٤١	٪١٧,٧
١٤١٦-١٤١٧هـ (١٩٩٦-١٩٩٧م)	١٦٠٠٠٠	٢٧٢٠٥	٪١٧
١٤١٧-١٤١٨هـ (١٩٩٧-١٩٩٨م)	١٨١٠٠٠	٤١٢٦٤	٪٢٢
١٤١٨-١٤١٩هـ (١٩٩٨-١٩٩٩م)	١٩٦٠٠٠	٤٥٥٩٥	٪٢٣,٣
جملة	١٤٨٩٦٨٥	٢٨٢٧٤٧	٪١٩

ويلاحظ من الجدول السابق أن جملة المبالغ المعتمدة في الإنفاق الحكومي خلال هذه السنوات على قطاع التعليم ٢٨٢,٧٤٧ مليار ريال. وبلغت نسبة ما خصص لقطاع التعليم في موازنة الدولة هذا العام ١٤١٨/١٤١٩ هـ (٢٣,٣٪) وهي نسبة تعكس وبوضوح أهمية هذا القطاع لدى حكومة المملكة العربية السعودية.

ثالثا: تحسين نوعية التعليم للجميع:

لقد صاحب النمو الكمي في التعليم تطور نوعي يعبر عن الجهود التي بذلتها المملكة العربية السعودية لرفع كفاية التعليم بصفة عامة والتعليم للجميع بصفة خاصة وقد شهدت المرحلتان الابتدائية والمتوسطة تطورا مهما في مجال توفير المناخ والاستقبال المبرمج، والتركيز على مهارات القراءة والكتابة. كما تم إدخال مقررات للتربية الوطنية بدءا من الصف الرابع الابتدائي، وبرامج الصحة المدرسية، وبرز الاهتمام بالنشاط الطلابي في ميادينه المختلفة الاجتماعية والرياضية، والثقافية والكشفية، كما تم تطوير تدريس اللغة الإنجليزية بدءا من المرحلة المتوسطة.

وقد أخذ تطوير التعليم العام مسارات جديدة في التعليم تركز على التعليم الهادف، وتعليم الطلاب كيف يتعلمون ليتمكنوا من تعليم أنفسهم في ظل مفاهيم التعليم المستمر والتعليم مدى الحياة، والتعلم من خلال العمل لتأكيد المهارات والسلوك المكتسب.

كما تم إدخال الحاسب الآلي إلى المدارس الابتدائية والمتوسطة في ظل مشروع وطني طموح لاستخدام الحاسب الآلي في التعليم، وإعطاء مديري المدارس الصلاحيات الكافية لإدارة المدرسة والانفتاح على العالم.

رابعا: مواجهة مشكلات الرسوب والتسرب

عمل المسؤولون بالقطاعات التعليمية في المملكة العربية السعودية على دراسة أسباب التسرب وسبل القضاء عليه من خلال توفير التعليم الأساسي لجميع الأطفال للقضاء على ظاهرة الأمية، وزيادة عدد الأطفال الذين يدخلون المدارس كل سنة، ورفع الكفاية الداخلية للتعليم الابتدائي، ورفع مستوى معدل (معلم/طالب) في المرحلة الابتدائية ليصل إلى ١:٢٥، وزادة أعداد معلمي المرحلة الابتدائية من خريجي كليات إعداد المعلمين الحاصلين على درجة البكالوريوس.

وتؤكد المؤشرات الإحصائية انحسار نسبة التسرب في التعليم الابتدائي خلال العام ١٩٩٨، كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (٢)

معدلات الترفيع والإعادة والتسرب للطلاب السعوديين (بنون-بنات)

١٤١٨/١٤١٩ هـ

العام الدراسي	حالة القيد	الطلاب حسب الصفوف					
		الصف الأول	الصف الثاني	الصف الثالث	الصف الرابع	الصف الخامس	الصف السادس
١٤١٨/١٤١٩ هـ	ترفيع	٩,٠٢	٩٥,١	٩٣,٩	٩١,٧	٩٠,٧	٩٦,٠
	إعادة	٧,٨	٤,٩	٦,٦	٧,٤	٧,٧	٢,٨
	تسرب	٢,٠	٠,٠	٠,٥	٠,٨	١,٦	١,٢

خامساً: تقويم الطالب:

شهد الميدان التربوي بالمملكة العربية السعودية ولادة ذلك في عام ١٩٩٩ بهدف تطوير ممارسات اكثر مناسبة ودقة لمفهوم التقويم ومتطلباته بصفته عنصراً من أهم عناصر المنهج التعليمي. وتؤكد اللائحة على اهمية التعامل مع أدوات تقويم الطالب وبخاصة الاختبارات تعاملاً تربويا هادفاً، بحيث تصبح مصدراً للمعلومات التي يحتاجها المعلم لتصحيح مسار عمله من جهة ومعالجة الصعوبات التي يعاني منها الطلاب ومساعدتهم على تنمية قدراتهم من ناحية أخرى، كما تؤكد اللائحة على ضرورة الارتقاء لمستوى إعداد الاختبار وتطبيقه وتحليل نتائجه والاستفادة منها في تعديل طرق التدريس، وفي التأكد من ملاءمة الخبرات التعليمية التي يقدمها المنهج مما يؤدي إلى تطوير العملية التعليمية.

سادساً: تعليم الفئات ذوي الاحتياجات الخاصة:

يسير التعليم الخاص في خط موازٍ للسلم التعليمي العام، وتمتد الخدمة التعليمية في هذا المجال إلى أصحاب الإعاقات الذهنية والسمعية والبصرية. ويختلف البرنامج التعليمي وفقاً لاحتياجات كل فئة من فئات الاعاقة. فينتظم المعاقون ذهنيا أو سمعيا في مرحلتين دراسيتين هما المرحلة الابتدائية (ست سنوات) والمرحلة المتوسطة (٣ سنوات) تسبقهما مرحلة رياض الأطفال (سنتان)، وتأخذ الدراسة بالنسبة لأطفال هاتين الفئتين طابع التثقيف العام بالثقافة الإسلامية والأساسية في حدود ما تسمح به قدرات الطفل واستعداداته، كما أنها تأخذ في المرحلة المتوسطة طابعا عمليا ومهنياً.

أما المعاقون بصرياً فينتظمون كأقرانهم العاديين من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة المتوسطة ثم إلى المرحلة الثانوية، والدراسة هنا تماثل الدراسة في مدارس التعليم العام في مراحلها وعدد سنواتها وشهاداتها.

والطلاب الموهوبون بدورهم يحظون برعاية خاصة لاكتشاف وتنمية قدراتهم وإمكاناتهم الذهنية عن طريق برنامج خاص يتولى رعايتهم وتربيتهم وتعليمهم، كما أن للقطاع الخاص جهوداً واضحة في دعم جهود العناية بالموهوبين.

سابعاً: رعاية وتنمية الطفولة المبكرة:

أولت المملكة العربية السعودية اهتماماً بارزاً بالطفولة المبكرة من خلال تكثيف برامج التوعية قبل الزواج بضرورة توافر الاشتراكات التي تكفل وجود أسرة قوية متماسكة لخلق جو ملائم لنشأة أطفال أصحاء عن طريق برامج الإرشاد الطبي ورعاية الأمومة والطفولة، وتهتم الدولة بتقديم خدمات للأطفال المعوقين عن طريق برامج شاملة لهذه الفئة تتضمن الإيواء والتأهيل والعلاج والتعليم والكفالة.

ثامناً: تخفيض معدل الأمية بين الكبار:

اهتمت المملكة العربية السعودية بمحو الأمية وتعليم الكبار في اتجاهين:

١- عن طريق توفير فرص التعليم لكل من يصل إلى سن القبول بالمدرسة الابتدائية.

٢- عن طريق التوسع في برامج محو الأمية وتعليم الكبار.

وقد استهدفت جهود الدولة في مجال محو الأمية وتعليم الكبار تحقيق مجموعة من الأهداف منها:

- القضاء على الأمية من خلال جهود وزارة المعارف والرئاسة العامة لتعليم البنات.
- الاهتمام والعناية بتعليم الكبار كماً ونوعاً
- الاهتمام بتطوير مناهج محو الأمية.
- السعي إلى استقطاب جمع الأميين في مراكز خاصة
- العمل على خفض نسبة التسرب بين الدارسين بمراكز محو الأمية
- العمل على تهيئة الفرص للأميين لمواصلة دراستهم
- ملاحقة الأمية في أماكن تجمعات البدو.

المجال الثالث: المؤشرات التربوية للتعليم للجميع

المؤشر رقم (١): القيد الإجمالي في برامج تنمية الطفولة المبكرة الجدول التالي جدول رقم (٣) يمثل بيانات القيد لبرامج تنمية الطفولة لعام ١٩٩٠/١٩٩٩م

السنة	البيان	القيد			السكان في فئة العمر الرسمية ٣-٥	نسبة القيد الإجمالي GER	مؤشر تعادل الجنسين
		المجموع	برامج تعليم قبل الابتدائي	برامج أخرى			
١٩٩٠م	جملة	٣٦٥٧٥	٣٣٨١٥	٢٧٦٠	١٠٠١٨١٧	٣,٧	٠,٩
	ذكور	١٩٦١٧	١٨١٦٢	١٤٥٥	٥١٤٨٢٠	٣,٨	
	إناث	١٦٩٥٨	١٥٦٥٣	١٣٠٥	٤٨٦٦٦٧	٣,٥	
١٩٩٩م	جملة	١٠٣٠٠١	٩٣٤٨١	٩٥٢٠	١٩٢٩٠٢	٨,٦	٠,٩
	ذكور	٥٥٦٢٩	٥٠٠٣٤	٥٥٩٥	٥٩٥٩٢٥	٩,٣	
	إناث	٤٧٣٧٢	٤٣٤٤٧	٣٩٢٥	٥٩٦٩٧٧	٧,٩	

المؤشر رقم (٢) النسبة المئوية للملتحقين الجدد بالصف الأول الابتدائي الذين اشتركوا في برنامج ما من البرامج المنظمة لتنمية الطفولة المبكرة.

الجدول رقم (٤) يبين بيانات الملتحقين الجدد لعامي ١٩٩٠-١٩٩٩

جدول رقم (٤)

النسبة المئوية للملتحقين الجدد للصف الأول الابتدائي

الذين اشتركوا في برامج تنمية الطفولة المبكرة

لعامي ١٤١٠-١٤١١هـ و ١٤١٩-١٤٢٠هـ (١٩٩٠-١٩٩٩م)

السنة	البيان	الملتحقون الجدد بالصف الأول الابتدائي			عدد من لهم خبرة ببرامج تنمية الطفولة المبكرة	نسبتهم المئوية إلى مجموع الملتحقين الجدد	مؤشر تعادل الجنسين
		المجموع	برامج تعليم قبل الابتدائي	برامج أخرى			
١٩٩٠م	جملة	٣٠١٧٤٣	٢٩٠٣٣٣	١١٤١٠	٣٢١٥٥	١٠,٧	٠,٩
	ذكور	١٦٢٦٣٩	١٥٦٥٣٩	٦٠٩٧	١٧٩١٢	١١,٠	
	إناث	١٣٩١٠٧	١٣٣٧٩٤	٥٣١٣	١٤٢٤٣	١٠,٢	
١٩٩٩م	جملة	٣٢٨٤٢٦	٣٠٦٩٣٠	٢١٤٩٦	٧٠٤٢٥	٢١,٤	٠,٨
	ذكور	١٦٨٩١٦	١٥٥٧٤٢	١٣١٧٤	٤٠٨٤٧	٢٤,٢	
	إناث	١٥٩٥١٠	١٥١١٨٨	٨٣٢٢	٢٩٥٧٨	١٨,٥	

المؤشر رقم (٣) و(٤): المعدلات الإجمالي والصافي للالتحاق بالتعليم الاتبدائي.

الجدول رقم (٥) يبين تطور المعدلات الظاهرة والصافي للالتحاق بالتعليم الابتدائي

لعام ١٩٩٠-١٩٩٩م

جدول رقم (٥)

تطور المعدلات الظاهرة والصافي للالتحاق بالتعليم الابتدائي •

لعام ١٤١٠-١٤٠٠هـ و١٤١٩-١٤٢٠هـ (١٩٩٠-١٩٩٩م)

السنة	البيان	الملتحقون الجدد في كل الأعمار			الملتحقون الجدد ممن هم في سن الالتحاق			السكان في سن الالتحاق بالمدرسة	المعدل الظاهري للالتحاق (AIR)	المعدل الصافي للالتحاق (NIR)	مؤشر تعادل الجنسين	
		المجموع	حكومي	اهلي	المجموع	حكومي	اهلي				AIR	NIR
١٩٩٠م	جملة	٣٠١٧٤٣	٢٩٠٣٣٣	١١٤١٠	٢٥٢٦٠١	٢٤١٣٠٠	١١٣٠١	٣١١٠١٤	٩٧	٨١,٢	٥٩	٠,٨
	ذكور	١٦٢٦٣٦	١٥٦٦٣٩	٦٠٩٧	١٤٥١١١	١٣٩٠٦٦	٦٠٥٤	١٦٠٤٨٣	١٠١,٣	٩٠,٤		
	إناث	١٣٩١٠٧	١٣٣٧٩٤	٥٣١٣	١٠٧٤٩٠	١٠٢٢٣٤	٥٢٥٦	١٥٠٥٣١	٩٢,٤	٧١,٤		
١٩٩٩م	جملة	٣٢٨٤٢٦	٣٠٦٩٣٠	٢١٤٩٦	٣٠٤٢٦٦	١٨٦٢٩٩	١٨١٠٥	٣٧٥٥٦٦	٨٧,٤	٨١	٠,٩	٠,٩
	ذكور	١٦٨٩١٦	١٥٥٧٤٢	١٣١٧٤	١٦٣٢٤٩	١٥٠١٥٥	١٣٠٩٤	١٨٧٩٢٥	٨٩,٩	٨٦,٩		
	إناث	١٥٩٥١٠	١٥١١٨٨	٨٣٢٢	١٤١٠١٧	١٣٦٠٠٦	٥٠١١	١٨٧٦٤١	٨٥	٧٥,٢		

• للسعوديين فقط

المؤشرات (٥) و(٦): نسبة القيد والصافي بالتعليم الابتدائي.

الجدول رقم (٦) يمثل تطور نسبتي القيد الإجمالي والصافي بالتعليم الابتدائي

جدول رقم (٦)

تطور نسبتي القيد الإجمالي والصافي بالتعليم الابتدائي*

لعام ١٤١٠-١٤١١هـ و١٤١٩-١٤٢٠هـ (١٩٩٠-١٩٩٩م)

السنة	البيان	مجموع القيد جميع الأعمار			القيد لمن هم في سن التعليم الابتدائي الرسمية			السكان في السن الرسمية للتعليم الابتدائي	نسبة القيد الإجمالية (GER)	نسبة القيد الصافي (NER)	مؤشر تعادل الجنسين	
		المجموع	حكومي	اهلي	المجموع	حكومي	اهلي				GER	NER
١٩٩٠م	جملة	١٤٨٧٣٩٥	١٤٤٦٣٤٨	٤١٠٤٧	١١١١٨٩٧	١٠٧٢٣٠٦	٣٩٥٩١	١٧٣٠٣٩٥	٨٦	٦٤,٣	٠,٩	٠,٨
	ذكور	٨١٣٥٩٥	٧٩٠٧٠٠	٢٢٨٩٥	٦٧٢٥٩٨	٦٥٠٤٩١	٢٢١٢٧	٩٠١٦٩٨	٩٠,٢	٧٤,٦		
	إناث	٦٧٣٧٩١	٦٥٥٦٣٩	١٨١٥٢	٥١٦٩١٥	٤٩٩٤٦١	١٧٤٥٤	٨٢٨٦٩٧	٨١,٣	٦٢,٤		
١٩٩٩م	جملة	١٩٥٥٧٩٥	١٨٦٩١٥٥	٩٦٦٤٠	١٦١٨٩٥٤	١٥٢٦٨٢٨	٩٢١٢٦	٢١٢١٧٢٣	٩٢,٢	٧٦,٣	٠,٩	٠,٩
	ذكور	١٠٣٤٨٧٥	٩٧٧٣٨٥	٥٧٤٩٠	٨٦٤٦٨٧	٨١٠٩٣٠	٥٣٧٥٧	١٠٦٨١٥٩	٩٦,٩	٨١,٠		
	إناث	٩٤٨١٥٨	٩١٠٦٦٩	٣٧٤٨٩	٧٦٩٤٨١	٧٣٩٤٦٩	٣٠٠١٢	١٠٥٣٥٦٤	٩٠	٧٣		

* للسعوديين فقط

المؤشرات (٧) و(٨): الإنفاق العام على التعليم الابتدائي.

يمثل الجدول رقم (٧) تطور الإنفاق العام على التعليم الابتدائي.

جدول رقم (٧)

تطور الإنفاق العام على التعليم الابتدائي*

خلال الفترة ١٤١٠-١٤١٨هـ (١٩٩٠-١٩٩٨م)

السنة	الإنفاق العام الجاري على التعليم الابتدائي	مجموع الإنفاق العام على التعليم	مجموع المسجلين في التعليم الابتدائي	الناتج القومي الإجمالي	مجموع السكان	الإنفاق الجاري إلى التعليم الابتدائي كنسبة مئوية من مجموع الإنفاق العام الجاري على التعليم	الإنفاق الجاري على التعليم الابتدائي كنسبة مئوية من الناتج القومي الإجمالي	الإنفاق الجاري على التعليم الابتدائي للتلميذ كنسبة مئوية من الناتج الإجمالي للفرد
١٩٩٠م	١٢٦٨٠٣٢١١٥٨	٢٥٤٦٠٠٠٠٠٠٠	١٧١٠٠٥٨	٣٩١٩٩٣٠٠٠٠٠٠	١٦٠٤٥٠٠٠	٤٩,٨	٣,٢	٣٠,٤
١٩٩١م	١٥٠٩٥٨٥٤٨٥٠	٢٥٤٧٥٠٠٠٠٠٠	١٨٧٦٩١٦	٤٤٢٠٣٧٠٠٠٠٠٠	١٦٥٤٣٠٠٠	٥٩,٣	٣,٤	٣٠,١
١٩٩٢م	١٤٩٦٦٠٠٣٥٦٥	٣٠٨٠٠٠٠٠٠٠	١٩٢٢٠٥٤	٤٦١٣٩٨٠٠٠٠٠٠	١٦٩٦٤٠٠٠	٤٨,٦	٣,٢	٢٨,٦
١٩٩٣م	١٦٥٦٨٦٦٧١٢٢	٣١٥٩٠٠٠٠٠٠٠	٢٠٢٥٨٨١	٤٤٣٨٤٢٠٠٠٠٠٠	١٧٣٥٠٠٠٠	٥٢,٤	٣,٧	٣٢,٠
١٩٩٤م	١٦٢١٢٨٦٥٧٥٠	٢٨٨١٧٠٠٠٠٠٠	٢١١٤٧٣٦	٤٥٠٠٢٥٠٠٠٠٠٠	١٧٧٦٥٠٠٠	٥٦,٣	٣,٦	٣٠,٣
١٩٩٥م	١٥٣٢٧٨٩٩٢٧٠	٢٦٥٤١٠٠٠٠٠٠	٢١٦٨٦٣٧	٤٧٨٦٥٢٠٠٠٠٠٠	١٨٢٥٣٠٠٠	٥٧,٨	٣,٢	٢٧,٠
١٩٩٦م	١٦٠٥٠٨٩٨٠١٧	٢٧٢٠٥٠٠٠٠٠٠	٢٢٤٨١٢٢	٥٢٩٢٥٠٠٠٠٠٠٠	١٨٨٢٩٠٠٠	٥٩,٠	٣,٠	٣٥,٤
١٩٩٧م	٢٠٤٥٦٨٠٤١٠١	٤١٢٦٤٠٠٠٠٠٠	٢٢٥٥١٨٥	٥٤٨٦٢٠٠٠٠٠٠	١٩٤٧٩٠٠٠	٤٩,٦	٣,٧	٣٢,٢
١٩٩٨م	١٩٩٨١٧٦٣٢٣٠	٤٥٥٩٥٠٠٠٠٠٠	٢١٦١٨٥٧	٤٨٢٦٦٤٠٠٠٠٠٠	٢١١٨١٠٠٠	٤٣,٨	٤,١	٤٠,٦

المجال الرابع: رؤية مستقبلية للتعليم للجميع

في ضوء ما ذكر فإن القارىء يدرك أن تحقيق التعليم للجميع في المملكة العربية السعودية يبشر بانطلاقة نحو مستقبل بالرغم من وجود تحديات في مجال النمو الكمي والقدرة الاستيعابية لقاعدة التعليم، وفي مجال قضايا الاصالة والمعاصرة، وفي مجال استخدام التقنية الحديثة.

وتبعا للخطة الخمسية السابقة (٢٠٠٠-٢٠٠٥) في مجال التعليم للجميع، فإن الأهداف العامة تشير إلى ضرورة إتاحة فرص التعليم العام لكل مواطن في سن التعليم وفق قدراته وإمكانياته، مع الاستمرار في تحديث نظم التعليم العام وتحسين الأوضاع التنظيمية والإدارية للنظام التعليمي، وزيادة العناية بتعليم الكبار ومحو الأمية وتطوير برامجه.

وتحقيقاً لتلك الأهداف فقد تم الإعداد لمجموعة من البرامج في مجال المناهج المدرسية كالمشروع الشامل لتطوير المناهج، وتطوير الخطط الدراسية لجميع المراحل، وتطوير استراتيجيات التعليم، وتطبيق مفهوم التعليم الأساسي، ومفهوم إلزامية التعليم، وفي مجال البحوث التربوية، متابعة الدرسات الخاصة للرسوب والتسرب، ورفع كفاية أداء المعلم، وتطوير برامج الكشف عن الموهوبين، وتطوير الدراسات حول المؤشرات التربوية.

وهناك برامج أخرى في مجال القياس والتقويم، وتقنيات التعليم، واستخدام الحاسب الآلي في التعليم، والمشروعات المستقبلية للتخطيط التربوي، ومشروع التوسع في مدارس تحفيظ القرآن الكريم، ومشروع برنامج المدارس الرائدة، والتربية للحياة، وتطوير قدرات المعلمين، والتقويم الشامل للمدرسة، وتحقيق مشروع القناة الفضائية التربوية.

الى هيئة التحرير

تعليقات وردود

ورد رد من الدكتور حسان المالح حول ما جاء في مراجعة كتاب "الطب النفسي والحياة : مقالات ، مشكلات ، فوائد"

في البداية أشكر الدكتور أحمد عبدالخالق على عرضه للكتاب.. وأرجو أن يتسع صدره للمزيد من الحوار حوله..

وملاحظاتي هي أن العرض المذكور لم يكن متناسباً مع قواعد النقد الموضوعي.. ويمكن وصفه بأن فيه نقصاً وغموضاً وأفكاراً ذاتية. ولا يعني انتقادي للعرض انتقاصاً من شخصية كاتبه أو أعماله العلمية فهو شخصية معروفة ومحترمة.. وفيما يلي أبين ملاحظاتي في النقاط التالية:

أولا: عند حديثه عن النقاط الإيجابية في الكتاب يلاحظ مايلي:

١- لا يستطيع كاتب العرض أن يبرز النقاط الإيجابية التي يراها في الكتاب مثل "اللغة السهلة الميسورة" إلا بعبارات باهتة خفيفة مثل "ويعد عرض الموضوعات التخصصية بلغة مفهومة للقارىء المهتم غير المتخصص مهارة يتقنها قليل من المتخصصين".. فهل يضعني ضمن هؤلاء القليل؟ اعتقد أنه يعني ذلك ولكنه يفضل تعبيراً غير مباشر على التعبير المباشر الواضح. وأيضاً "هذا فضلاً عن أن موضوعات الكتاب تعد شائقة ومطلوبة من القارىء العام، ولا غرو فهي موضوعات عن النفس البشرية" وهنا يستعمل "ولاغرو" وبعده تبرير يسحب من الكتاب ومن مؤلفه أهمية اختياره للموضوعات.. وليس للكتاب فضل في ذلك فهي موضوعات عن النفس البشرية!!

٢- ذكر أن "المؤلف يكشف عن ثقافة واسعة ومتابعة للتطورات الحديثة في مجال الطب النفسي وعلم النفس المرضي وذكر ثلاثة شواهد على ذلك على الأقل.." والغريب أن كل هذه الشواهد من البديهيات بالنسبة للمؤلفات الحديثة فالكتاب صادر عام ١٩٩٩.. وهل هذه الشواهد هي الدليل

المناسب على ثقافة المؤلف ومتابعته للتطورات؟ أعتقد أن هناك أمثلة أكثر أهمية من البديهيات التي ذكرها ولكنه أغفلها.

٣- وقد أغفل الكاتب القسم الأهم من الكتاب من الناحية الأكاديمية والعلمية وهو الاضطرابات النفسية الشائعة عند الأطفال وعلاجاتها.. والتي تشكل ثلث الكتاب مما طمس أهمية الكتاب وفائدته لفئة الطلبة والاختصاصيين وغيرهم ولم يشر إليه بأي تعليق إيجابي ولو بشكل غير مباشر لماذا؟ كما أغفل أي ذكر لمؤلفات المؤلف السابقة ولم يضع الكتاب الحالي (وهو الكتاب الثالث من كتابين سابقين بنفس العنوان) ضمن سياقه مع المؤلفات السابقة.. على الرغم من إشارة المؤلف إلى ذلك بوضوح ضمن مقدمة الكتاب والتي لم يذكر عنها الناقد شيئاً مع أهميتها في فهم أي كتاب من حيث بنائه وطريقته وأهدافه.

وإذا سألنا لماذا هذه الأخطاء التعبيرية والنقص في تغطية الموضوع نقدياً.. فالجواب أنه ربما لا يريد أن يعطي الكتاب حقه بشكل واضح في النقاط الإيجابية..

ثانيا: وأما بالنسبة للنقاط النقدية السلبية التي رآها الكاتب في عرضه فالرد عليها كما يلي:

١- أشار إلى خمسة مصطلحات عربية لم يجدها مناسبة واقترح مراجعتها.. ولا بأس في ذلك فلكل رأيه.. وللتوضيح فإن مصطلح "إنذار" و "عرَة" هما من المصطلحات الطبية التي اعتمدها القاموس الطبي الموحد والذي نشجع على استعماله قدر الإمكان مساهمة بتوحيد المصطلحات الطبية والنفسية ولا داعي لمراجعتهما.. وكان مصيباً في مصطلح "متلازمة" فهو أفضل. وأما مصطلح "الاكتئاب الأساسي" بدلاً عن "الاكتئاب الكبير" فالأمر غير متفق عليه ولم أجده حسناً. ومصطلح "تطبيع" في سياق الحديث عن النظرة إلى التخلف العقلي لم أجد أنسب منه ولم يقترح الكاتب بديلاً. وعموما فإن موضوع المصطلحات خلافي ولا يستحق الوقوف عنده أكثر مما سبق.

٢- أشار كاتب العرض إلى فكرة نقدية جوهرية ولكنها غامضة وغير واضحة.. وقد استعان بكتاب لعالم النفس الشهير هانز أيزنك ولكنه استعمل عبارات غامضة ومبتورة فهو يصف الكتاب(؟) (كتابي) بأنه "يحاول أن يكون تخصصاً طبياً(؟) يتعامل مع أمراض ذات أصل نفسي كالذهان وفي الوقت ذاته يحاول أن يعالج مشكلات اجتماعية وأخرى سلوكية إنه يتضمن أمراضاً مختلفة بدرجة ملحوظة ولا يبدو بينها رابط أو عنصر مشترك" وليس واضحاً هل هو يقتبس حرفياً من كتاب أيزنك؟ ومن هو الذي يحاول أن يكون تخصصاً طبياً؟ هل هو الكتاب؟ لا يستقيم المعنى باللغة العربية هكذا. والغريب أيضا أن الموضوعات المذكورة يمكن أن تكون مرتبطة وفقا للنظرة الشمولية وغيرها.. ولكن هل هذه نظرة خاصة أم نظرية أم سوء تفاهم أم ماذا؟ على الأقل هناك غموض يحتاج إلى تفسيرات.

٣- متابعة للفكرة النقدية الأساسية.. نجد أن ما تلاها متناقض بوضوح فهو يقول "إن غالبية الأطباء النفسيين يدركون تخصصهم بحيث يشمل كلاً من علم النفس والخدمة الإجتماعية وعلم الإجتماع معاً فما العلاقة إذاً بين الطب النفسي وموضوعات مثل فتور العلاقات الزوجية والخيانة النفسية والطلاق.." وهذا التساؤل الذي يطرحه يعني أنه لا توجد علاقة. وهذا عجيب وغريب.. وهل هذه الموضوعات التي يتساءل فيها عن علاقة الطب النفسي بها من قبيل إصلاح السيارات أو علوم الفضاء أو الطبخ؟ إن الموضوعات التي ذكرها هي موضوعات نفسية اجتماعية بعضها عامة وبعضها من العمل العيادي اليومي في الطب النفسي!!

ثم ينتقل إلى جملة تقريرية بعد ذلك "إن كثيراً من هذه الموضوعات لا يعد الطبيب النفسي مؤهلاً للحديث عنها أو الكتابة فيها..(!) لماذا؟ لأنها ليست من الاختصاص مع أنها موضوعات نفسية اجتماعية بامتياز. وهو الذي ذكر في بداية فكرته أن "غالبية الأطباء النفسيين يدركون تخصصهم بحيث يشمل كلاً من علم النفس والخدمة الإجتماعية وعلم الإجتماع" ما هذا التناقض؟ وربما المقصود أنهم يدركون ذلك ولكنهم لا يعرفون عن هذه العلوم شيئاً؟ وربما قصد غير ذلك..؟

٤- وهنا ننتقل إلى تصعيده في اللهجة النقدية بشكل غير مناسب، وفي تطور فكرته النقدية عن الكتاب حيث يقول "إن أبسط متطلبات الأمانة العلمية أن يكتب المختص فيما درس".. والرد على ذلك: هذه بديهية علمية! ولكن كيف تطبقها في هذا السياق؟ وهل عرف الكاتب ماذا درست قبل أن أكتب هذا الكتاب أو غيره؟ وهنا أقول أن ما كتبت عنه أعرفه جيداً وثلث الكتاب هو موضوعات تعليمية أكاديمية حول الاضطرابات النفسية الشائعة عند الأطفال وفيها مراجعة لمعلومات طبية ونفسية حديثة.. وكتابتي في الموضوعات الأخرى يدخل ضمن اهتماماتي ودراستي وخبرتي وحياتي العملية ورأيي كما هو موضح ومكتوب في الصفحة الأولى بعد الغلاف وموضح أكثر في مقدمة الكتاب التي لم يشر الكاتب إليها مطلقاً. وأما الحجة التي يسوقها "فهل يوجد في برامج دراسة الطب النفسي مقررات دراسية تبحث في آثار الطلاق والخيانة... على المستوى العربي على الأقل" ويجيب "لا مقررات كهذه" وهذه الحجة عجيبة غريبة.. فهي أولاً لا تنطبق على المؤلف لأن لديه شهادات وخبرات غربية إضافة للعربية. وثانياً من قال أنه لا يمكنك أن تتحدث عن موضوع بعد عشرين سنة من تخصصك أو عشر سنين إذا لم يكن موجوداً في المقررات الدراسية الأولى التي درستها؟ وهل المطلوب قبل أن يتحدث الاختصاصي أو يكتب أن يراجع المقررات الدراسية القديمة؟ وإذا استجدت مواضيع جديدة مثلاً هل نصمت ونقول أنه لم تكن توجد مقررات؟ وأضيف أن المقررات الدراسية والشهادات أيضاً، ليست إلا البداية والحد الأدنى لمسيرة المتخصص العلمية والعملية.. ومن ثم يختلف المتخصصون في مسيرتهم وعطائهم وإنتاجهم وفقاً لجهودهم وقدراتهم وظروفهم وليس وفقا للمقررات الدراسية. والأمانة

العلمية تتطلب أن لا يهدف الإنسان بما لا يعرف أما إذا كان يعرف فيحق له القول ومن ثم تناقش أقواله ومدى صحتها ودقتها وعلميتها بناء على القول نفسه وليس على مقررات دراسته.. أليس كذلك؟

٥- وأخيراً ينتقل كاتب العرض بعصبية وانزعاج إلى فكرة "وليس أسوأ من ذلك الموقف إلا أن يشار إلى أساتذة الطب النفسي في بلد عربي كبير على أنهم أساتذة في علم النفس" ويسوق أرقاماً ليست مرتبطة بالموضوع؟ ليعود ويسأل في النهاية" فلماذا ينشغل الأطباء النفسيون العرب بهذه المشكلات النفسية والاجتماعية؟.. وهنا تدخل آراؤه الذاتية وانزعاجاته من بعض أساتذة الطب النفسي (ويبدو أن المقصود هو مصر).. وهو يوجه سؤاله أو تساؤله ويبدو أن لديه إجابات ليس هنا محلها.. كما قال. وأقول إن طرح سؤال كبير مثل هذا السؤال وبصيغة استنكارية يحتاج إلى مكان "أو محل" آخر فلماذا يقحمه في سياق نهاية العرض ويشير إليه بغموض ودون توضيح. وهل ينتهي العرض النقدي لكتاب بهذه الطريقة؟ وبهذا الشكل الاستفزازي؟ وأقول إن الأطباء النفسيين عالمياً وعربياً (وبعضهم من الأعلام وبعضهم دون ذلك) لهم مساهمات هامة في خدمة الطب النفسي والعلوم النفسية في مجتمعاتهم ولا يمكن تجاهل ذلك أو التقليل من شأنه.. بل المطلوب الاستفادة من كل المساهمات (من الأطباء النفسيين ومن غير الأطباء على اختلاف تخصصاتهم) ونقدها وتطويرها بما يتناسب مع ظروفنا ومشكلاتنا في العالم العربي. وكتاباتي في مواضيع تتعلق "بالطب النفسي والحياة" هي مساهمة متواضعة في هذا الميدان للتأكيد على أن الطب النفسي لم يعد حبيس المصحات العقلية كما يظن كثيرون في العالم العربي، فقداستطاع الطب النفسي المعاصر أن يدخل إلى الحياة اليوميةمن أبواب عديدة.. ابتداءً من العيادة النفسية للأطفال والمراهقين والبالغين والمسنين إلى العلاج النفسي بمختلف أشكاله والعلاج الزوجي والأسري والطب النفسي الاجتماعي والطب النفسي التأهيلي وغير ذلك.. مستفيداً من العلوم المرتبطة به ومتعاوناً معها كالعلوم الطبية والنفسية والاجتماعية وغيرها.

وفي الختام.. أعتقد أن الكتاب المهم (كما وصفته أسرة التحرير في مقدمة العدد المذكور من المجلة) يتطلب نقداً أفضل حول مضمونه يبين ما قدمه من فوائد وإسهامات إيجابية.. وما عليه من أخطاء أو نقاط ضعف. وهكذا يكون عرض الكتاب مثمراً ومفيداً للقارىء والمؤلف. ويبدوأن الدكتور أحمد لم يوفق في عرضه أو أن لديه أعذاراً خاصة أو رؤية أخرى. وقد وجدت أنه من الضروري كتابة هذا التوضيح والرد منعاً لسوء الفهم والتفاهم.

(الدكتور حسان المالح)

المالح، د.حسان: فوائد نفسية: مقالات رسائل اختبارات. الدار الشامية، بيروت ٢٠٠١.

تعليق (١):

فوائد نفسية للدكتور حسان المالح.. السيكولوجيا في خدمة الناس.

تحت عنوان فوائد نفسية صدر للزميل حسان المالح كتاب عن الدار الشامية في بيروت. الدكتور المالح معروف بمشاركته هموم المجتمع وملامسته لحاجات الجمهور النفسية. حيث يمارس هذه المشاركة عبر صعد متعددة، بدءاً بالعيادة ومروراً بالاستشارات التي يقدمها في وسائل الإعلام حول قضايا ومشكلات مطروحة، وصولاً إلى عمله الدائب لتبسيط الاختصاص ووضعه في خدمة الجمهور. وما هذا الكتاب إلا خطوة على تلك الطريق.

ولعل أول مايلفتنا في الكتاب لمحة إنسانية شاعرية تتمثل بالإهداء وفيه يقول: إلى أغلى المصادفات وأوجعها.. إلى لحظات التنوير تقاوم الحماقة البشرية.. إلى الوردة الأخيرة بعد أن سقطت منها ابتسامة كي ترفعها وتحملها.. إلى أوراقي القديمة: حياتنا والناس كالكتاب، لابد أن تفتح صفحة كل حين.. وهكذا سيرة المطر.

تتوزع محتويات الكتاب على ثلاثة فصول هي: ١- مقالات نفسية ٢- من رسائل القراء ٣- اختبارات نفسية. وكان المؤلف قد جمع هذه المواد من خبرته في التعامل مع الجمهور عبر الإعلام. فالإعلام يقدم للاختصاصي فرصة التعرف إلى حاجات الجمهور والمواضيع التي تهمه والأسئلة التي يطرحها والتي يهتم بإيجاد الأجوبة عنها.

من هنا كانت ملامسة الكتاب للحاجات الفعلية للجمهور، حيث يمكن القول أن القارىء العادي يجد فيه ما يحتاجه من معلومات نفسية حول مواضيع مطروحة عليه ومثيرة لتساؤلاته. من هنا فإننا نقدم الدور التثقيفي للكتاب على دوره الاختصاصي. علماً أن الكتاب يعرض لمواضيع نفسية نظرية يمكنها أن تكون في غاية الأهمية للأطباء الساعين إلى تكوين خلفية نفسية نظرية تعينهم في ممارستهم البيولوجية. إنه سعي الدكتور المالح لوضع الثقافة النفسية في خدمة الجميع ومتناولهم.

١- مقالات نفسية: عنوان الفصل الأول وقوامه جملة مقالات قصيرة ومبسطة طلبتها بعض المجلات استجابة لطلبات وحاجات قرائها لفهم بعض الظواهر الاجتماعية. من هذه المقالات نذكر: الخلافات الزوجية، الأسرة الكبيرة ومشكلاتها، عزوف الرجل عن الزواج، إدمان المشاعر، الأم هل تنافس ابنتها؟، أحلام اليقظة في سن المراهقة، قلق الامتحانات، السرقة بدوافع نفسية، عمليات التجميل من ناحية نفسية والمشي أثناء النوم..الخ.

٢- من رسائل القراء: عنوان الفصل الثاني المتضمن لجملة مشاكل معروضة إلى المؤلف بالمراسلة عبر المجلات الاجتماعية. وتتراوح المشاكل ما بين العاطفية والزوجية والأسرية وعددها عشر مشاكل.

٣- اختبارات نفسية: وفي هذا الفصل عرض للاختبارات التالية: الأفكار الشائعة حول الطب النفسي- اختبار قابلية الإيحاء- قائمة الأحداث الحياتية وشدتها- اختبار الشخصية من خلال الرسم/ حيث يقدم عشرين نموذجاً للرسومات وتحليلها لاستخراج سمات شخصية صاحب الرسم من خلال رسمه.

ويبين لنا هذا الاستعراض لمحتويات الكتاب مدى إحاطته بالمواضيع المطروحة من قبل الجمهور. حيث يلاحظ محررو بعض المجلات ذلك الاهتمام الملفت الذي يبديه القراء بالمواضيع النفسية التي تساعدهم على تكوين فكرة أعمق عن تجاربهم المعاشة أو عن تجارب الأشخاص المحيطين بهم. وما من شك أن هؤلاء القراء سيجدون في الكتاب موضوع حديثنا، عوناً لهم على فهم واستيعاب جوانب خفية لهذه المواضيع.

إن الزميل المالح ينحو في هذا الكتاب، وفي معظم مؤلفاته، نحو المحللة النفسية الشهيرة "كارين هورني" التي أصرت على تبسيط التحليل النفسي لتجعله في متناول أوسع قطاع ممكن من الجمهور. متحدية أصولية التحليل النفسي واصرار المحللين التقليديين على نخبوية التحليل وعدم قابليته للجمهرة.

ومن الطبيعي أن تتعرض تبسيطات الطب النفسي لاعتراضات شبيهة، خصوصاً لجهة تنامي احتمالات الفهم الخاطىء بسبب التبسيط والاختصار. لكن تمكن المؤلف في اختصاصه وتعمقه في خلفيات المواضيع التي يطرحها يجنبانه مثل هذه الانتقادات.

وجدير بالذكر أن الدكتور المالح بأعماله هذه إنما يكمل المسيرة التي بدأها المرحوم مصطفى زيور، الذي كرس وقته وجهده لنشر الثقافة النفسية (تحليلية وطبية وعيادية) بين الجمهور، مستخدماً وسائل الاتصال المتاحة من محاضرات ولقاءات ومقابلات إذاعية وغيرها. وعلى هذا الطريق يعد المؤلف بإنشاء موقع على الانترنت للمساهمة في نشر الوعي الصحي النفسي، قريباً.

يقع الكتاب في ٢٦٥ صفحة من القطع الوسط ويتضمن إرجاعات بيبليوغرافية وقراءته مساعدة على تبصر أفضل بالمشاكل التي تعترض الفرد في سياق حياته اليومية.

(الدكتور محمد أحمد النابلسي عضو مجلس إدارة اتحاد الأطباء النفسيين العرب/ جريدة الأنوار ٢٠٠١/٧/٢٥.

تعليق (٢):

يتميز الفصل الثالث من كتابي فوائد نفسية مقارنة مع الفصلين الأول والثاني بأنه يشكل حوالي نصف الكتاب، وبأنه يطرح عدداً من الاختبارات النفسية والدراسات التي قمت بإعدادها وعرضها

بطريقة تسهل الاستفادة منها بشكل فردي أو جماعي وفي مختلف المواقع العلمية، بالنسبة للطلبة والاختصاصيين. وهذه مساهمة في إغناء الدراسات العربية والمكتبة العربية النفسية.

كلمة أخيرة..

حاولت في هذا الكتاب أن أقدم مالدي من جديد في ميدان الثقافة النفسية العامة والمتخصصة، متابعاً مابدأته في أعمالي السابقة والله ولي التوفيق.

(د. حسان المالح)

المراجع:

المهدي، د. محمد أحمد: العلاج النفسي في ضوء الإسلام. دار الوفاء، مصر، ١٩٩٠.

النابلسي، د. محمد أحمد: الاتصال الإنساني وعلم النفس، دار النهضة العربية بيروت، ١٩٩٠.

النابلسي، د. محمد أحمد: الصدمة النفسية، علم النفس الحروب والكوارث، دار النهضة العربية، بيروت، ١٩٩١.

النابلسي، د. محمد أحمد: الأمراض النفسية وعلاجها، دراسة في مجتمع الحرب اللبنانية، ط٣، المنشورات الجامعية، بيروت ١٩٩٤.

النابلسي، د. محمد أحمد: نحو سيكولوجيا عربية، دار الطليعة بيروت ١٩٩٥.

النابلسي، د. محمد أحمد: النفس المغلولة، سيكولوجية السياسة الاسرائيلية ط١ مركز الدراسات النفسية، طرابلس لبنان ٢٠٠١.

النابلسي، د. محمد أحمد: العلاج النفسي للأسرى وضحايا العدوان ط١ مركز الدراسات النفسية، طرابلس لبنان ٢٠٠١.

نخبة من أساتذة الجامعات في العالم العربي: المرشد في الطب النفسي. منظمة الصحة العالمية، الكتاب الطبي الجامعي، أكاديميا، القاهرة ١٩٩٩.

أنشطة وأخبار الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

- برنامج الأمم المتحدة الإنمائي

تمت دعوة د. حسن الابراهيم لحضور اجتماع اللجنة الاستشارية لبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي لمناقشة مشروع تطوير الأداء النوعي ورفع كفاءة التخطيط المؤسسي في الجامعات العربية في دمشق، سوريا يوم الأربعاء الموافق ٢٠٠٢/٤/٣ .

- ترأس الدكتور حسن الابراهيم احدى جلسات عمل المؤتمر الوطني لتطوير التعليم في دولة الكويت خلال الفترة من ٢١-٢٤ ابريل ٢٠٠٢ حيث قدم د. هونرو فرانس حول تدريب المعلم.

- مشاركة د. حسن الابرهيم في اجتماع المتلقى التربوي العربي الرابع والذي عقد بمدينة أغادير، المغرب خلال الفترة من ٢٠٠٢/٥/٤-٢٨/٤، كما عقدت اللجنة التنسيقية اجتماعا تناول مناقشة مسودة التقرير حول انجازات الملتقى من ١٩٩٩ لغاية ٢٠٠٢ تمهيداً لتقديمه إلى الصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي.

وكان قد طرح في الاجتماع ثلاث قضايا تخص موضوع الادارة وتنوعها وموضوع غياب التركيز والترابط في علاقة اللغة بالحياة، وموضوع اللقاء الخامس والمقترح عقده في الكويت.

- أقامت الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية ندوة حول Children's Information on the Web. قدمها البروفيسور اندرو لارج من جامعة ماكجل McGill University يوم الاثنين الموافق ٢٠٠٢/٥/٦ .

- برنامج الامم المتحدة الإنمائي

شارك د. حسن الابراهيم في اجتماع برنامج الامم المتحدة الإنمائي في القاهرة يوم الثلاثاء الموافق ٢٠٠٢/٥/١٤ لمناقشة تقرير التنمية البشرية بصورته النهائية.

- مشاركة د. حسن الابراهيم في اجتماعات المجلس التنفيذي لليونسكو في باريس خلال الفترة من ٥-٢٠٠٢/٥/٢٦ اللجنة التحضيرية الخاصة بأعمال الدورة ١٦٦ للمجلس التنفيذي.

- اختبار الكويت المسحي لأطفال ماقبل المدرسة

قامت الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية بإعداد وتقنين "اختبار الكويت المسحي لأطفال ماقبل الدراسة" ، وقام بانجاز هذا العمل كل من د. فوزية هادي، و د. صلاح مراد، ود. غنيم الفايز من جامعة الكويت بتمويل من مؤسسة الكويت للتقدم العلمي. ويقيس هذا الاختبار جوانب النمو المختلفة (المعرفية، واللغوية، والحركية، والنفس - اجتماعية) للتعرف على الأطفال ذوي المشكلات النمائية أو الاحتياجات الخاصة في مرحلة ما قبل المدرسة، لاقتراح أساليب تقويمية مبكرة تساعد في تخفيف حدة مخاطرها مستقبلاً. وهو أول اختبار عربي مقنن للأطفال في الفترة العمرية من ٣-٦ سنوات. وقد استغرق العمل فيه ثلاث سنوات.

ويعد هذا الاختبار ضمن تخطيط ورؤى الجمعية لرعاية أطفال الكويت ومساعدتهم على النمو والتوافق والتعلم. ويحقق هذا العمل المرحلة الأولى ضمن ثلاث مراحل هي: مرحلة المسح النمائي (الفرز السريع) للتعرف على الأطفال المعرضين للخطر، ويليها مرحلة التقويم الشامل والتشخيص ثم تأتي مرحلة العلاج وهي مرحلة تقديم البرامج العلاجية والوقائية.

وسوف تستمر الجمعية في بذل كافة الجهود حتى تكتمل الرؤى وتتوافر الأدوات والبرامج المناسبة لرعاية أطفالنا، لنتمكن من تحقيق الهدف الأسمى وهو إلتحاق الأطفال بالمدرسة وهم أصحاء عقلياً وانفعالياً وسلوكياً.

هذا وقد أقام الدكتور حسن الابراهيم حفل تكريم يوم الأثنين الموافق ٢٠٠٢/٦/١٠ بمقر الجمعية للمشاركين في إنجاز هذا المشروع، عبر خلاله عن شكره وتقديره للسيدة الفاضلة أ. نجاة الدلالي الموجهة الأولى بإدارة الخدمة النفسية بوزارة التربية على ما قدمته من جهد وتعاون بناء، ولكافة الأخصائيات المشاركات في تطبيق هذا الاختبار بمراحله المختلفة.

تلقت الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية الرسالة التالية من معالي وزير التربية ووزير التعليم العالي:

الأخ الفاضل الدكتور/ حسن علي الإبراهيم المحترم

رئيس مجلس إدارة الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

تحية طيبة.. وبعد،،،

تلقيت بكل التقدير والامتنان العدد التاسع - ديسمبر ٢٠٠١ من مجلتكم العلمية المحكمة "مجلة الطفولة العربية"، وسعدت بمتابعة ما تضمنته من أبحاث ودراسات ومقالات قيمة بالإضافة إلى التقارير والمعلومات الإحصائية والأنشطة والأخبار الحيوية.

ويطيب لي أن أشكر لكم هذا الإهداء القيم، وأن أثني على هذه المجلة الرائدة في مجالها، وعلى دوركم المميز في قيادة المسيرة المشرقة لهذا العمل العلمي التربوي الذي يعد معلما من المعالم الحضارية الراقية في سجل فخار الكويت.

وأدعو الله لكم وللإخوة الأفاضل في مجلس الأمناء والهيئة الاستشارية وهيئة التحرير بدوام التوفيق والسداد.

مع خالص التحية والتقدير،،،

وزير التربية والتعليم العالي

د. مساعد راشد الهارون

أحدث اصدارات الكتب المتعلقة بالطفل

مختصر الطفل بين الوراثة والتربية

mkhtsr altfl bin alourathah waltrbiah

تأليف: محمد تقي الفلسفي

الناشر: مؤسسة البلاغ تاريخ النشر: ٢٠٠١/١٠/٠١

يتناول موضوع تربية الطفل بإشباع وتفصيل عبر ثمانية عشر باباً تطرق فيها إلى الحديث عن المواضيع التالية: أولاً: الوراثة سنة الله في خلقه، ثانياً: دور الأم في بناء الطفل، ثالثاً: بين الوراثة والتربية، رابعاً: التربية السليمة للطفل، خامساً: دور الأسرة في التربية، سادساً: التربية على أساس الإيمان، سابعاً: مسؤولية الوالدين في تربية الطفل، ثامناً: احترام شخصية الطفل، تاسعاً: الإسلام وتكريم الطفل، عاشراً: تنمية عواطف الطفل، حادي عشر: تنمية الإيمان في نفس الطفل، ثاني عشر: عقدة الحقارة، ثالث عشر: الإفراط في المحبطة، رابع عشر: الاعتماد على النفس، خامس عشر: الحياة في شخصية الطفل، سادس عشر: الطفل والميول الجنسية، سابع عشر: التخلص من عقدة الحقارة، ثامن عشر: الأساس النفسي للتكبر.

تربية الأبناء في الزمن الصعب
trbiah ala'bna'a fi alzmn alsa'b

تأليف: سبوك

ترجمة، تحقيق: منير عامر

الناشر: المؤسسة العربية للدراسات والنشر تاريخ النشر: ٢٠٠٢/٠٥/٠١

رفع القرن العشرين كلمة "الكبت" كسوط يلهب به ظهور الآباء والأمهات، حتى صارت التربية الغالبة في العصر الحديث أن نترك للابن الحبل على الغارب، فتربيه نيابة عن الأهل مسلسلات التلفزيون والمربيات المستوردات من الخارج. وقام علماء النفس بجريمة غامضة لم يعاقبهم أحد عليها، وهي جريمة توزيع كلمات صعبة مثل "احذر أن تصيب ابنك بالاكتئاب" ومثل "احذر أن يكون ابنك انطوائياً"، ومثل "احذر من عقدة أوديب أو عقدة الكترا" وانهمرت في الصحف والمجلات وجهات نظر علماء النفس، وطبعاً كل ما يحكيه العلماء هو افتراضات نظرية وأبحاث في بعض الأساطير الإغريقية، ومحاولة ربط الواقع اليومي بدنيا متخيلة، وصار الواقع مختلفاً عن النظريات، وتمّ توزيع الشك بالعدل والقسطاس المستقيم على الآباء والأمهات.

وطبعاً كان أكثر الناس تأثراً بما يقوله هؤلاء العلماء هم الآباء والأمهات الجامعيون، هؤلاء الذين وثقوا بالحضارة المعاصرة وارتبطوا بها، ونسوا أنها حضارة تغير جلدها ومعلوماتها كل خمس سنوات على الأقل، وأن الوصول إلى حقائق نهائية في مسائل تربية الأطفال لم يتفق عليها أهل العلم وأصحاب النظريات. فالطفل في حالة القسوة من الأب والأم قد يخرج إلى العالم وهو ذلك الإنسان القاسي، صاحب القلب الذي لا رحمة فيه وصاحب المواقف الصارمة، والذي يقيس كل شيء بميزان لا يعرف الحنان. والطفل في حالة التدليل المبالغ فيه يخرج إلى العالم والدنيا عنده "سداح مداح"... النجاح فيهما كالفشل والصدق كالكذب.

إذن ما هو الأسلوب الأسلم في تربية الأبناء؟ يقول الدكتور سبوك بأنه على الآباء أن يفرغوا آذانهم من تلال النصائح التي تلقى في آذانهم في منهجية تربية ابنائهم وليلتفت كل أب وأم إلى إحساسه الداخلي. فابنك هو إنسان، وأنت تبتغي سعادته، وسعادته لن تأتي بحصاره في نمط معين من الحياة نفرضه عليه. وإلى هذا فإن سعادة الابن لن تأتي بإطلاق العنان له ليفعل كل ما يريده ولا أن تصرخ في وجهه عند أدنى بادرة للخروج عن السلوك المطلوب. إن الأب المحب، الحازم الحاسم، المتسامح من دون تزمت هو الأب الذي يعرف أن إحساسه يتّجه إلى تربية ابنه بالتفاعل لا بالقهر، وبالتفاهم لا بالقسر، وبالحنان لا باللامبالاة.

الأطفال ومرض السكر
ala'tfal wmrdh alskr

تأليف: عبد الله بن سليمان الحريش

الناشر: مكتبة العبيكان

تاريخ النشر: ٢٠٠١/١١/٠١

يخاطب هذا الكتاب عامة الناس، ولا سيما من لديهم طفل مصاب بداء السكر حيث يعرض هذا الكتاب معلومات عامة عن داء السكر، وبالذات لدى الأطفال موضحاً ما يجب أن يلم به ويعرفه كل طفل، وكل والد ووالدة عن هذا الداء. وقد روعي في أسلوب الكتاب التبسيط والعرض السهل؛ لكي لا يصعب على غير المتخصص، مع عدم إغفال الحقائق العلمية. وقد تم الاستعانة بصور توضيحية من أجل هذا الغرض.

طفلك حمايته ورعايته
tflk hmaith wra'aith

تأليف: زهير غلاييني

الناشر: بيسان للنشر والتوزيع تاريخ النشر: ٢٠٠١/١١/٠١

الكتاب هو توجيهي إرشادي.. يدل الأم على كيفية التربية والرعاية والحماية.. مع شرح مفصل للأعراض التي تبدو في بعض الحالات.. وفي بداية ظهورها، حتى تسعى كل أم، ومن بداية تلك الأعراض إلى مراجعة الطبيب المختص للكشف على الطفل وتقرير العلاج المناسب لحالته. وجاء هذا الكتاب نتيجة خبرة المؤلف العملية وأبحاثه المستمرة وكذلك نتيجة معاناته اليومية ومتابعاته للحالات الصحية التي تظهر على الأطفال ودراسة الحالات المرضية التي تقبل او لا تقبل نوعاً معيناً من العلاج.. مع البحث والتحليل الواقعي الذي قد يؤدي إلى معرفة الحقيقة والوصول إليها.

Autism/Asperger's: Solving the Relationship Puzzle

by Steven E. Gutstein

Paperback: 200 pages ; Dimensions (in inches): 0.55 x 10.96 x 8.46 Publisher: Future Horizons; ISBN: 1885477708; (March 14, 2001)

A Groundbreaking Developmental Program that Opens the Door to Lifelong Social & Emotional Growth for Persons with Autism, Aspergers Syndrome & PDD"

Steve Gutstein, psychologist and autism specialist, sought to discover why children with autism lack the social skills that come so easily to the rest of us. The result of his efforts is an innovative program - Relationship Development Intervention - that take social skills teaching to the next level. You'll learn about the social development pathway of the nondisabled child and the life-changing detour taken by children on the autism spectrum. However, instead of leaving you there, Autism/Aspergers: Solving the Relationship Puzzle describes ways to steer children with autism onto a bright new path of self discovery and social awareness, one that will ultimately bring them home to meaningful friendships, shared emotions and heartfelt connection with the people in their lives.

It's an important new book in the autism field.

Best Friends, Worst Enemies: Understanding the Social Lives of Children

by Michael Thompson, Catherine O'Neill Grace, Lawrence J. Cohen

Paperback: 320 pages Publisher: Ballantine Books (Trd Pap); ISBN: 034544289X; (July 30, 2002)

Why are children so much mean to each other? Why is it so important to them to be popular? How can they be so loyal to their friends one moment and so treacherous the next? Thompson, the coauthor of Raising Cain (1999), takes on the subject of children's social lives in this fascinating book that will make parents alternately laugh and cry as they recognize their children and themselves as youngsters. This time, Thompson joins with another psychologist and a children's book author- -all parents- -to explore the reasons children behave as they do in relationships and offer advice on how parents can help them navigate friendships from childhood through adolescence. The authors present touching, sometimes tragic, anecdotes on everything from the typical childhood cruelties of bullies, teasing, and clique formation to the tight bonds of true friendship to investigate how children form and maintain relationships. They also examine the differences between friendship and popularity and give practical insight to parents on the complex social lives of children. Parents will treasure this book. Vanessa Bush

The Care and Feeding of Indigo Children

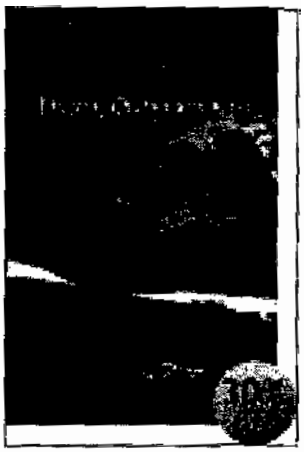
by Doreen, Virtue, Phd

Paperback: 240 pages ; Dimensions (in inches): 0.68 x 8.40 x 5.43 Publisher: Hay House; ISBN: 1561708461; (August 2001).

Doreen explores the psyche of these special kids and offers alternative solutions to Ritalin based on her extensive research and interviews with child-care experts, teachers, parents, and the Indigo Children themselves. Read the accounts of these remarkable children as they explain why they act-out, are aggressive or withdrawn; and what they want from the adults in their lives.

This is a breakthrough book for parents, teachers and educators at every level, social workers, therapists and pediatricians. It will help them understand why medicating higher energy levels is counterproductive and will give them practical tips on alternative solutions, so that they can assist not only their own kids, but our culture itself to flourish.

Educating Children With Autism by National Research Council



Hardcover: 324 pages ; Dimensions (in inches): 1.05 x 9.33 x 6.28 Publisher: National Academy Press; ISBN: 0309072697; 1st edition (October 2001)

Autism is a word most of us are familiar with. But do we really know what it means?

Children with autism are challenged by the most essential human behaviors. They have difficulty interacting with other people-often failing to see people as people rather than simply objects in their environment. They cannot easily communicate ideas and feelings, have great trouble imagining what others think or feel, and in some cases spend their lives speechless. They frequently find it hard to make friends or even bond with family members. Their behavior can seem bizarre.

Education is the primary form of treatment for this mysterious condition. This means that we place important responsibilities on schools, teachers and children's parents, as well as the other professionals who work with children with autism. With the passage of the Individuals with Disabilities Education Act of 1975, we accepted responsibility for educating children who face special challenges like autism. While we have since amassed a substantial body of research, researchers have not adequately communicated with one another, and their findings have not been integrated into a proven curriculum.

Educating Children with Autism outlines an interdisciplinary approach to education for children with autism. The committee explores what makes education effective for the child with autism and identifies specific characteristics of programs that work. Recommendations are offered for choosing educational content and strategies, introducing interaction with other children, and other key areas.

This book examines some fundamental issues, including:

- How children's specific diagnoses should affect educational assessment and planning
- How we can support the families of children with autism
- Features of effective instructional and comprehensive programs and strategies .

ببليوجرافيا الجمعية

آثار الغزو على مسرح الطفل في الكويت/إعداد نرمين يوسف إبراهيم الحوطي- الكويت: أكاديمية الفنون. المعهد العالي للنقد الفني، ٢٠٠٢.

الإعادة والرسوب في المرحلة الإعدادية "آراء ووجهات نظر الطلبة والمعلمين/ إعداد لطيفة علي المناعي ..وآخ.-البحرين: مركز البحوث التربوية والتطوير، ٢٠٠٠.

تطور التعليم في البحرين: التقرير الوطني المقدم الى الدورة السادسة والأربعين لمؤتمر التربية الدولي المنعقد في جنيف في الفترة من ٥-٨ سبتمبر ٢٠٠١.- البحرين: مركز المعلومات والتوثيق. قسم التوثيق التربوي، ٢٠٠١.

التعليم في دول الشرق الأقصى: الصين الشعبية. كوريا الجنوبية. كوريا الشمالية. منغوليا. اليابان/ إعداد وترجمة فائقة سعيد صالح.- البحرين: مركز المعلومات والتوثيق. قسم التوثيق التربوي، ١٩٩٨.

التعليم في دول جنوب وشرق آسيا: إندونيسيا. بروناي (دار السلام). تايلاند. سنغافورة. الفلبين. فيتنام. ماليزيا/ إعداد وترجمة فائقة سعيد صالح.- البحرين: مركز المعلومات والتوثيق. قسم التوثيق التربوي، ١٩٩٩.

تقييم الامتحانات النهائية لطلبة المرحلة الإعدادية والمرحلة الثانوية/ إعداد خيرية قدوح ..وآخ.- البحرين: مركز البحوث التربوية والتطوير، ١٩٩٤.

تقييم تطبيق نظام المقررات في المسار الثانوي التجاري/ إعداد جاسم عبدالله ...وآخ.- البحرين: مركز البحوث التربوية والتطوير، ١٩٩٦.

تقييم جدوى نظام الترفيع مع حمل مادة من المرحلة الإعدادية إلى المرحلة الثانوية/ لطيفة المناعي ..وآخ.- البحرين: مركز البحوث التربوية والتطوير، ١٩٩٢.

تكوين المعلمين في البحرين ومدى ملاءمته لفلسفة وأهداف التعليم الابتدائي/العربي ابا عقيل ..وآخ.- البحرين: مركز البحوث التربوية والتطوير، ١٩٩٦.

توظيفات مراكز مصادر التعلم لخدمة العملية التربوية/ نديم جوزيف حامض ..وآخ.- البحرين: مركز البحوث التربوية والتطوير، ١٩٩٦.

الخريطة التربوية لدولة البحرين/ إعداد خليل أبو رجيلي، عبدالوهاب شميطلي.- البحرين: مركز البحوث التربوية والتطوير، ١٩٩٤.

دراسة تقويمية لفاعلية البرامج التدريبية في المواد الأساسية (للغة العربية، العلوم، اللغة الإنجليزية)/ إعداد تيسير النهار.- البحرين: مركز البحوث التربوية والتطوير، ٢٠٠١.

دراسة مسحية لمراكز مصادر التعلم في المدارس الثانوية في البحرين: التقرير النهائي/ إعداد لطيفة علي المناعي.- البحرين: مركز البحوث التربوية والتطوير، ٢٠٠٠.

دراسة مسحية لمراكز مصادر التعلم في المدارس الثانوية في البحرين: التقارير التفصيلية للمدارس/ إعداد صلاح مسامح ..وآخ.- البحرين: مركز البحوث التربوية والتطرير، ١٩٩٦.

دورة العمل في الإدارة التربوية في مدارس البحرين/ إعداد احمد أوزي، الحسين البيرات.- البحرين: مركز البحوث التربوية والتطوير، ٢٠٠٠.

قضايا تربوية بحرينية/ نخلة وهبة.- البحرين: مركز البحوث التربوية والتطوير، ١٩٩٦.

مدى فاعلية المدرس الأول بالمدارس الثانوية العامة بدولة البحرين/ حسين بدر السادة ..وآخ.- البحرين: مركز البحوث التربوية والتطوير، ١٩٩٧.

المرحلة الإعدادية المناسبة للبحرين/ سمير ايليا القمص.- البحرين: مركز البحوث التربوية والتطوير، ١٩٩٩.

ملخصات البحوث والدراسات الصادرة عن مركز البحوث التربوية بوزارة التربية والتعليم للفترة من (١٩٨٨-١٩٩٧) جمع وتلخيص هيا هلال لسهلس.- البحرين: مركز البحوث التربوية والتطوير، ١٩٩٩.

ملخصات الرسائل الجامعية التربوية/ إعداد فائقة سعيد صالح.- البحرين: مركز البحوث التربوية والتطوير، ١٩٩٢.

ملخصات الرسائل الجامعية التربوية: الجزء الثاني/ إعداد فائقة سعيد الصالح.- البحرين: مركز المعلومات والتوثيق. قسم التوثيق التربوي، ١٩٩٦.

مواطن الضعف في استعمال اللغة العربية عند طلبة نهاية المرحلة الإعدادية/ إعداد انطوان صياح.- البحرين: مركز البحوث التربوية والتطوير، ١٩٩٦.

واقع التعليم المساند في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي/ إعداد شريف يعقوب العطاوي ..وآخ.- البحرين: مركز البحوث التربوية والتطوير، ١٩٩٦.

Families as Allies in Treatment of the Mentally ill / Harriet P. Leafley.- Washington: American Psychiatric Press, 1990.

Family, Gender, and Population in the Middle East.- Cairo: The AUC Press, 1995.

Family Approaches to major Psychiatric Disorders / Melvin R. Lansky.- Washington: American Psychiatric Press, 1985.

Family Involvement in the Treatment of Schizophrenia / Marion Zucker Goldstein.- Washington: American Psychiatric Press, 1986.

Family Violence: Emerging Issues of a National Crisis / Leah J. Dickstein.- Washington: American Psychiatric Press, 1989.

Financing Secondary Education in Developing Countries: Strategies for Sustainable Growth / Keith Lewin, Francoise Caqillods.- Paris: UNESCO Publishing, 2001.

Food consumption Patterns and Dietary Habits in the Arab Countries / FAO.- Cairo: FAO, 1995.

For the Children: Lessons from a Visionary Principal / Madeline Cartwright.- New York: Bantam Books, 1993.

From a Culture of Violence to a Culture of Peace.- Paris: UNESCO, 1996.

Fundamentals of Child and Adolescent Psychopathology / Syed Arshad Husain.- Washington: American Psychiatric Press, 1991.

General Undergraduate Catalog / Kuwait University.- Kuwait: That Al-Salasel, 1995.

Genius Revisited: High IQ Children Grown Up / Rena Subotnik.- New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1994.

Graduate Catalog / Kuwait University.- College of Graduate Studies, 2002.

Growing Up in an Urbanising World / Edited By Louise Chawla.- Paris: UNESCO Publishing, 2002.

The Encyclopedia of Higher Education.- Oxford: Pergamon Press, 1992.

Books in English

Education for life / John O. Gross.- New York: Abingdon - Cokesbury Press, 1990.

Education for Peace: Issues, Principles and Practice / David Hicks.- London: Routledge, 1988.

Education in Japan: A Source Book / Edward R. Beauchamp.- New York: Garland Pub., 1989.

Education in Korea 1991-1992.- Republic of Korea: Ministry of Education, 1993.

Education in the Arab World / Byron G. Massialas.- New York: Praeger Pub., 1983.

Education Reform in Japan: A Case of Immobilist Politics / Leonard James Schoppa.- London: Rouledge, 1991.

Education Research, Methodology and Measurement.- Elsevier Science Ltd, 1997.

Educational Innovations in Bahrain / Supervised and Edited By Faiqa Saeed Al Saleh.- Bahrain: Ministry of Education, 1995.

Effective Evaluation: Improving the Usefulness of Evaluation / Ego G. Guba.- San Francisco: Jossy - Bass Pub., 1985.

Egypt: Human Development Report / Abdel Fattah E. Nassef.- Cairo: Institute of National Planning, 1994.

Elements du Fait Theatral eu Tunisie / Badra Bchir.- Tunisie: Universite' du Tunis, 1993.

Ellise Island: Gateway to the American Dream / Pamela Reeves.- New York: Dorset Press, 1991.

Enhancing the Skills of Early Childhood Trainers / Kate Torkington.- Paris: UNESCO, 1994.

Ethics in Economy: Euro-Arab Perspectives.- Amman: Arab Thought Forum, 1994.

Faithful Witnesses: Palestinian Children Recreate their World / Kamal Boullata.- New York: Olive Branch Press, 1990.

Relationship Between Reflection - Impulsivity, Intelligence and Problem - Solving

Mohamed Ameziane

The present study is sorted among studies which are interested in discovering the influence of reflection-impulsivity style to understand individual differences in problem solving. Many studies pointed out significant differences between reflective and impulsive children in problem solving.

This study aimed at answering two important questions:

- Are there any significant differences in problem solving between reflective and impulsive children?

- Is there significant relationship between reflection-impulsivity style and intelligence?

The study is based on the following hypotheses:

1- There are significant differences between reflective and impulsive children in solving problem of spatial vision.

2- There are significant differences between reflective and impulsive children in solving problem of arithmetic operations.

3- There are significant differences between reflective and impulsive children in solving problem in mathematic problems.

4- There are significant differences between reflective and impulsive children in solving problem of conjugation.

5- There is significant relationship between reflection-impulsivity style and intelligence.

The results have shown the significance of all hypotheses except for the forth one. These results generally emphasised that reflective pupils excel impulsive students in spatial vision, arithmetic operations and mathematic problems. These differences were significant in the three first activities, but not in the conjugation activity despite its importance. Furthermore, the results have indicated a significant correlation between reflection-impulsivity style and intelligence.

ملخصات الأبحاث العربية باللغة الانجليزية

The Relation between Social Skills and Self - Esteem among Syrian Children.

Dr. Mohammed Q. Abdullah
Associated professor of Clinical Psychology
Faculty of Education, University of Aleppo

The objective of this study was to assess the social skills and self - esteem, and its correlation among Syrian children. It aimed at investigating the differences between males and females in social skills and self-esteem too. The sample consisted of (225) Children (115 males, 110 females), aged 9-12.

The results showed that children displayed to be at a fair level on social skills and self-esteem scales, and the correlation between these two variables were positive.

Findings did not indicate statistically significant differences between males and females except for few items.