مجلة الطفولة العربية

مجلة فصلية تصدرها

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

موقع المجلة الإلكتروني
http://www.jac-kw.org

تقوم شبكة المعلومات العربية التربوية "شمعة"
بنشر المعلومات البيبلوغرافية والملخصات عن أعداد مجلة الطفولة العربية
والمقالات والدراسات المنشورة فيها على موقعها التالي على شبكة الإنترنت:
http://www.shamaa.org

تتوفر نصوص البحوث كاملة لدى
EBSCO Publishing
Arab World Research Source
www.ebscohost.com/academic/arab-world-research-source

كما تتوفر ملخصات البحوث لدى
***Edu**. Search*
قاعدة المعلومات التربوية - دار المنظومة
www.mandumah.com

تصدر بدعم مالي من

KFAS
مؤسسة الكويت للتقدم العلمي
Kuwait Foundation for the Advancement of Sciences

Book 97.indb 1 12/13/23 11:56 PM

قواعد النشر في مجلة الطفولة العربية

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

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

قواعد عامة:

يشترط فيما يقدم للنشر في المجلة من دراسات ميدانية أو نظرية أو تقارير ما يلي:

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

info@jac-kw.org

قواعد خاصة :

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

أولاً- المنهجية:

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

Book 97.indb 2 12/14/23 12:03 AM

(أ) في البحوث الكمية:

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

(ب) في البحوث النوعية:

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

(ج) في البحوث المختلطة:

- تتمتع المخطوطة بالشروط المطلوبة في النوعين الكمي والكيفي.

ثانياً - الأبحاث الميدانية والتجريبية:

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

Book 97.indb 3 12/14/23 12:03 AM

قواعد النشر في مجلة الطفولة العربية

قواعد التوثيق:

أولاً - الأبحاث الميدانية والتجريبية:

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

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

أ. عندما يكون المرجع كتاباً:

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

ب. **عندما يكون المرجع بحثاً في مجلة:**

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

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

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

ح. عندما يكون المرجع بحثاً في كتاب:

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

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

Book 97.indb 4 12/14/23 12:03 AM

قواعد النشر في مجلة الطفولة العربية

4. وضع الملاحق في نهاية البحث بعد قائمة المراجع.

ثانياً ـ الدراسات والمقالات العلمية النظرية:

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

ثالثاً ـ عرض الكتب الجديدة ومراجعتها:

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

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

رابعاً ـ التقارير العلمية عن الندوات والمؤتمرات المعنية بقضايا الطفولة:

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

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

Book 97.indb 5 12/14/23 12:03 AM

مجلس أمناء مجلة الطفولة العربية

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

الهيئـــة الإستشاريـــة

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

هيئـــة التحريـــر

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

أعضاء مؤسسون انتقلوا إلى رحمة الله تعالى وهم:

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

Book 97.indb 6 12/14/23 12:03 AM

محتويات العدد السابع والتسعين

	الصفحة
❖ **افتتاحية العدد**	9
❖ **البحوث والدراسات:**	
- الـذكاء الأخلاقـي وعلاقته بأسـاليب القيادة لـدى مديرات رياض الأطفال د. فاطمة محمد الخير الصديق د. غادة كمال محروس	11
- دور المدارس العالمية في تنمية الهوية الثقافية للطفل من وجهة نظر معلمات الروضة اللواتي يُدرّسن فيها د. منيرة بنت عبد الله المنصور	45
- أثر اسـتخدام اسـتراتيجيات التعلم النشـط في تكوين المفاهيم البيولوجية لدى أطفال الروضة في لواء الشوبك الباحثة / تغريـد عبـد الله البـدور أ. د. رهـام محمـد المهتـدي	67
- التنافر القِيَمي ومشكل التوافق الدراسي لدى الطفل أ.د.الغالي أحرشاو	89
❖ **كتاب العدد:**	
- التدريس وفقا لإمكانات الطفل: دروس مبسطة في علم الأعصاب لتحرير المتعلمين عرض ومراجعة : أ. د. نعمان محمّد صالح الموسوي	121
- من أجل استراتيجية عربية لمكافحة التطرُّف العنيف والفكر المتشدِّد ومعالجة آثارهما عرض ومراجعة : د. خالد صلاح حنفي محمود	133
❖ **المقالات:**	
- أثر التواصل مع العالم الغربي على أدب الطفل العربي د. فاطمة أنور خميس اللواتية	139
- الموهوبون وإعادة ضبْط اليابان من خلال أفلام الإنمي: دروس وعِبَر للعالم العربي الباحث / محمد عبد العظيم الحاج صالح	147

Book 97.indb 7 12/14/23 12:03 AM

Book 97.indb 8 12/14/23 12:03 AM

افتتاحية العدد

يتزامن صدور هذا العدد من مجلة الطفولة العربية مع انتهاء قرابة ربع قرن من عمر المجلة المديد الذي أنجزت فيه ثروة طائلة من الأبحاث والدراسات حول الطفولة العربية ومشكلاتها المتنوعة وفي مختلف المجالات التربوية والنفسية والاجتماعية والسلوكية والعقلية جمعت في ثمانية وعشرين مجلداً ونشرت في سبعة وتسعين عدداً.

وعلى غير عادتنا فإن المجلة تشرق على قرائها في العدد الأخير من كل عام بمجموعة واسعة من البحوث والدراسات والمقالات التي تتناول موضوعات شتى في مجال الطفولة العربية لإعطاء القارئ الكريم فرصة التفاعل مع مزيد من البحوث والدراسات والمقالات والكتب التي تقدم له زاداً دسماً من البيانات والمعارف والمعلومات.

ففي مجال البحوث والدراسات هناك أربعة أبحاث متنوعة، يهدف البحث الأول إلى الكشف عن السمة العامة للذكاء الأخلاقي لدى مديرات رياض الأطفال بمدينة حائل بالمملكة العربية السعودية وعلاقته بأساليب القيادة تبعاً لسنوات الخبرة المهنية والرضا الوظيفي للمديرات، وخرج البحث بمجموعة من النتائج تشير إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الذكاء الأخلاقي وأسلوب القيادة الديكتاتورى، ولا توجد علاقة ارتباطية بين الذكاء الأخلاقي وأسلوب القيادة الديمقراطي، وكشفت الدراسة أيضاً إلى عدم وجود فروق بين المديرات في الذكاء الأخلاقي تبعاً لسنوات الخبرة المهنية أو الرضا الوظيفي.

وهدف البحث الثاني إلى معرفة دور المدارس العالمية في تنمية الهوية الثقافية للطفل الذي يدرس في المدارس العالمية بمدينة الرياض من وجهة نظر معلمات الروضة اللواتي يدرسن فيها. وأسفرت النتائج عن ضعف تأثير دور المدارس العالمية في تنمية الهوية الثقافية للطفل.

وسعى البحث الثالث إلى كشف أثر استخدام التعلم النشط في تكوين المفاهيم البيولوجية لدى أطفال الروضة في لواء الشوبك بالأردن، ودلت النتائج على وجود فروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية يُعزى للتعلم النشط.

وتناول البحث الرابع موضوع التنافر القيمي ومشاكل التوافق الدراسي لدى الطفل ، حيث يبحث في إشكالية العلاقة بين عامل القيم وعوامل الأسرة والمدرسة والطفل كمحددات أساسية في التوافق الدراسي.

وفي مجال كتاب العدد، فهناك كتابان: يتناول الكتاب الأول موضوع التدريس وفقا لإمكانات الطفل، حيث يقدم نموذجاً للانتاج المعرفي المتميز على الصعيد التربوي، وهو من المؤلفات الحديثة التي إهتمت بتوليف ماتم نشره خلال أكثر من عقد زمني فيما يختص بعلم الأعصاب والجهاز العصبي والبحث في تطبيقاته خلال الفصول التي يتألف منها الكتاب .

أما الكتاب الثاني المعنون « من أجل استراتيجية عربية لمكافحة التطرف العنيف والفكر المتشدد ومعالجة آثارهما» فهو بمثابة دراسة علميةحول العناصر الضروريةوالملامح الأساسية لوضع إستراتيجية عربية ملائمة لمكافحة التطرف والفكر المتشدد.

وفي مجال المقالات هناك مقالان، يتناول المقال الأول أثر التواصل مع العالم الغربي على أدب الطفل العربي، حيث إن التواصل مع الثقافات يولد التلاحم الفكري الذي يؤدي إلى زيادة عملية التأثير والتأكد التي تظهر جلياً في عالم أدب الطفل.

Book 97.indb 9 12/14/23 12:03 AM

أما المقال الثاني فيتناول سرد قصة الموهوبين وإعادة ضبط اليابان من خلال أفلام الإنمي ليقدم خلاله دروساً وعبر للعالم العربي.

ومن هنا نري أن مجلة الطفولة العربية قد رسمت لنفسها خطاً تسير عليه، وهو تخصيص عدد ديسمبر من كل عام ليشمل مواضيع شتى ومتنوعة تعبر عن توجهات فكرية متعددة في مجال خدمة الطفولة العربية ورعايتها والاهتمام بها.

هيئة التحرير

Book 97.indb 10 12/14/23 12:03 AM

البحوث والدراسات

الذكاء الأخلاقي وعلاقته بأساليب القيادة لدى مديرات رياض الأطفال(*)

Doi:10.29343/1-97-1

د. فاطمة محمد الخير الصديق
أستاذ مشارك بقسم علم النفس-كلية التربية
جامعة حائل-المملكة العربية السعودية

د. غادة كمال محروس
أستاذ مساعد بقسم رياض الأطفال-كلية التربية
جامعة حائل-المملكة العربية السعودية

الملخّص:

سعت الدراسة لمعرفة السمة العامة للذكاء الأخلاقي لدى مديرات رياض الأطفال بمدينة حائل، كما سعت لمعرفة طبيعة العلاقة بين الذكاء الأخلاقي وأساليب القيادة لدى المديرات والفروق بينهن في هذين المتغيّرَين بحسب سنوات خبرتهن المهنية ورضاهن عن أوضاعهن الاقتصادية. اتبعت الباحثتان المنهجَ الوصفي: المسحي والارتباطي والمقارن. بلغ حجم العيّنة 23 مديرة تم اختيارهن عشوائيًّا. ولجمْع البيانات طبَّقت الباحثتان مقياسَ الذكاء الأخلاقي من إعداد (الشواورة، 2015) ومقياسَ أساليب القيادة من إعداد (ميخائيل، 2009). توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج الدالة إحصائيًّا، من أهمها ما يلي: يتسم الذكاء الأخلاقي بالإيجابية، وتوجد علاقة ارتباطية عكسية بين الذكاء الأخلاقي وأسلوب القيادة الديكتاتوري، بينما لا توجد علاقة ارتباطية بين الذكاء الأخلاقي وأسلوبَيّ القيادة الديمقراطي والفوضوي. كذلك لم تسفر الدراسةُ عن وجود فروق بين المديرات في الذكاء الأخلاقي بحسب سنوات خبرتهن المهنية، وبحسب رضاهن عن أوضاعهن الاقتصادية، وأيضًا لم تكن هناك فروق بينهن في أساليب القيادة بحسب رضاهن عن أوضاعهن الاقتصادية، أما من ناحية سنوات الخبرة، فقد كانت المستجيباتُ اللاتي لديهن عدد سنوات أقل من الخبرة هن الأكثر اتباعًا للأسلوب الديمقراطي. أوصت الباحثتان بإقامة الدورات التدريبية المتعلقة بالذكاء الأخلاقي وأساليب القيادة، كما اقترحتا بعضًا من الدراسات المستقبلية.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الأخلاقي - أساليب القيادة - مديرات رياض الأطفال- الرضا عن الوضع الاقتصادي.

(*) استُلِمَ البحثُ في يوليو 2020 وأجيز للنشر في سبتمبر 2020

Book 97.indb 11 12/14/23 12:03 AM

Moral Intelligence and its Relationship to Leadership Styles among Female Kindergarten Principals

Dr. Fatma Elsiddig

Associate Professor - Department of Psychology

Ha'il University– Saudi Arabia.

Dr. Ghada kamal Mahrous

Assistant Professor - Department of Kindergarten

Ha'il University– Saudi Arabia.

Abstract:

The primary purpose of the study was to determine the general trend of moral intelligence among female Kindergarten Principals in Ha'il City- Saudi Arabia. Likewise, the study aimed to discover the relationship between moral intelligence and leadership styles, besides the differences in these two variables among the principals based on professional years of experience and contentment with their economic status.

The descriptive method was adopted. The sample size consisted of 23 female Kindergarten Principals selected randomly. For data collection, the researchers applied the Moral Intelligence Scale by (Al-shawawreh, 2015) and Leadership Style Scale by (Mikhail, 2009).

The study reached the following statistically significant results: moral intelligence was characterized by being positive; there was a perpetual negative correlation between moral intelligence and autocratic leadership style; there were no perpetual correlations between moral intelligence and both democratic and laissez-faire leadership styles; also, there were no differences among the principals in moral intelligence according to their contentment with their own economic status and years of professional experience; there was no difference among them in leadership styles according to contentment with their own economic status. Those with lesser years of experience adhered more to the democratic leadership style than others.

Finally, training programs on moral intelligence and leadership styles were recommended, and further studies were suggested.

Keywords: moral intelligence- leadership styles- kindergarten principals- contentment with own economic status.

Book 97.indb 12 12/14/23 12:03 AM

المقدمة:

ازداد الاهتمام بمرحلة الطفولة المبكرة في الوطن العربي، ولم يقتصر هذا الاهتمامُ على نوعية البرامج التربوية والتعليمية المقدَّمة للأطفال داخل الروضة، كما لم يقتصر على إعداد المعلمات المؤهلات لتعليم الأطفال، بل امتد إلى الاهتمام بنوعية الإدارة التي تقوم على أمر الروضة متمثِّلَة في مديراتها، فالإدارة تشكل حجرَ الأساس لنجاح أي مؤسسة سواء أكانت تربوية أم غيرها.

ولكي يتمكن المدير من قيادة مؤسسته لا بدَّ له من الاتسام بصفات عقلية ووجدانية وسلوكية تُعينه على قيادتها نحو أهدافها المنشودة، الأمر الذي ينطبق بطبيعة الحال على مديرات رياض الأطفال. وتأتي هذه الدراسة لفحص جانبين من ضمن الجوانب المهمة التي قد تحدد مدى نجاح مديرة الروضة في قيادة وإدارة روضتها بكفاءة وفعالية وهما: الذكاء الأخلاقي وأسلوب القيادة.

إن الفضائل الأخلاقية المتمثِّلة في كيفية تعامل القائد مع مرؤوسيه، والتي شملها الذكاءُ الأخلاقي من احترام وتعاطف وتسامح وعدل تؤدي إلى بث الروح المعنوية الطيبة بينهم، كما أن فضيلة ضبْط النفس تيسّر للقائد القدرةَ على التصرف السليم دون أن يُفلتَ منه زمامُ الأمر، وكل تلك الفضائل تكون نابعةً من ضمير حي للقائد يشكل الصوتَ الداخلي الذي يحثه على كل فضيلة. وترى الباحثتان أن الدراسات النفسية يجب أن تتجه نحو فحص هذه النواحي لدى مديرات رياض الأطفال لِمَا للمديرة من تأثير على المعلمات، الأمر الذي قد يؤثر إيجابًا أو سلبًا على طريقة الأداء المهني للمعلمات المتَعلق بتعليمهن للأطفال.

يرى (Beheshtifar, Esmaeli & Moghadam, 2011:9) أن الذكاء الأخلاقي عامل مهم في القيادة، بل أن الذكاء الأخلاقي هو الذكاء المركزي للإنسان الذي يوجه بقيةَ أنواع الذكاء لديه ليفعل شيئًا ذا قيمة. كما يرون أنه على الرغم من أن الإنسان بدون الذكاء الأخلاقي يمكنه أن يفعل أمورًا كثيرة وأن يمر بخبرات عدة إلا أنها جميعًا بدون الذكاء الأخلاقي لا معنى لها.

ويأتي أسلوب القيادة عاملًا آخر مؤثرًا في مهنة المدير أيًّا كان مجال عمله، فالقائد التربوي مثلًا يخلق إدارةً ناجحةً لأنه يقوم بتوزيع المهام بالطريقة الصحيحة ويقدّم نموذجًا للمقدرة على الإنجاز، ويعمل على رفع الروح المعنوية، ويوفر المناخَ الصحيَّ الملائمَ من أجل زيادة فاعلية مرؤوسيه وتنمية مهارتهم نحو تحقيق أهداف المؤسسة، فنجاح المؤسسة التي يعملون بها يعدُّ نجاحًا شخصيًّا لهم وتحقيقًا لأهدافهم أيضًا. (شحادة، 2011: 4).

وقد تعددت الأساليبُ القيادية التي يمارسها المديرون في إدارة وقيادة مؤسساتهم ومن أشهرها الأسلوب الديمقراطي، والأسلوب الديكتاتوري، والأسلوب الفوضوي، فقامت العديد من الدراسات النفسية بفحص علاقة هذه الأساليب بنواح مهنية عديدة، واختارت الباحثتان هنا معرفةَ علاقة هذه الأساليب بالذكاء الأخلاقي لدى مديرات رياض الأطفال.

وترى الباحثتان أن أيَّ مجتمع يرغب في التقدم ومسايرة متطلبات العصر وأن يكون في مصافِّ الدول المتقدمة، لا بد له من الاهتمام بمرحلة رياض الأطفال والقائمين عليها ومن بينهم مديرات الرياض لِمَا لهن من دور موجِّه لطاقة الأطفال الصغار نحو مستقبل مشرق، على أن تتميز القائداتُ بالذكاء الأخلاقي وأن يتّبعن أسلوبَ قيادة فعال في إدارة روضاتهن يحقق أهدافَ الروضة في بناء جيل ناجح ومتميز.

مشكلة الدراسة:

تشكّل النواحي الأخلاقية عاملًا مهمًّا في نجاح الفرد سواء على المستوى الشخصي أم الاجتماعي أم

Book 97.indb 13 12/14/23 12:03 AM

المهني، وتبرز أهمية هذا الجانب بشدة حينما يتولى الفرد منصبًا إداريًّا في مؤسسة تربوية، ولا سيّما إذا كانت مؤسسة تنشئ الأطفالَ في سنيّهم الغضَّة القابلين فيها للتشكيل، وتؤدي مديرة الروضة دورًا مهمًّا في تمكين الروضة من تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية التي أنشأ المجتمعُ من أجلها هذه المؤسسةَ المهمةَ والحساسةَ، لذلك رأت الباحثتان أن تدرسا أحدَ الجوانب الأخلاقية لدى مديرات رياض الأطفال وهو الذكاء الأخلاقي، واهتمَّتا أيضًا بتقصّي الأساليب التي تنتهجها المديراتُ في إدارة روضاتهن، فكما ذكرت دراسة (الجميلي، 2011: 57) إن نمط السلوك الإداري الذي تنتهجه مديرةُ الروضة يؤثر تأثيرًا إيجابيًّا في أدائها التربوي، وفي فعالية العملية التربوية والتعليمية وتطويرها، وفي شخصية الطفل من الجوانب: العقلية والانفعالية والاجتماعية جميعًا، ومن هنا تسعى هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما السمة العامة للذكاء الأخلاقي لدى مديرات رياض الأطفال بمدينة حائل؟
2. ما طبيعة العلاقة الارتباطية بين الذكاء الأخلاقي وأساليب القيادة لدى مديرات رياض الأطفال بمدينة حائل؟
3. هل توجد فروق بين مديرات رياض الأطفال بمدينة حائل في الذكاء الأخلاقي وفي أساليب القيادة بحسب سنوات خبرتهن المهنية؟
4. هل توجد فروق بين مديرات رياض الأطفال بمدينة حائل في الذكاء الأخلاقي وفي أساليب القيادة بحسب رضاهن عن أوضاعهن الاقتصادية؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة لمعرفة الآتي بطريقة علمية موضوعية:

1. السمة العامة للذكاء الأخلاقي لدى مديرات رياض الأطفال بمدينة حائل.
2. طبيعة العلاقة الارتباطية بين الذكاء الأخلاقي وأساليب القيادة لدى مديرات رياض الأطفال بمدينة حائل.
3. الفروق بين مديرات رياض الأطفال بمدينة حائل في الذكاء الأخلاقي وفي أساليب القيادة بحسب سنوات خبرتهن المهنية.
4. الفروق بين مديرات رياض الأطفال بمدينة حائل في الذكاء الأخلاقي وفي أساليب القيادة بحسب رضاهن عن أوضاعهن الاقتصادية.

فروض الدراسة:

1. يتسم الذكاء الأخلاقي لمديرات رياض الأطفال بمدينة حائل بالإيجابية.
2. توجد علاقة ارتباطيه بين الذكاء الأخلاقي وأساليب القيادة لدى مديرات رياض الأطفال بمدينة حائل.
3. توجد فروق في الذكاء الأخلاقي بين مديرات رياض الأطفال بمدينة حائل بحسب سنوات خبرتهن المهنية.
4. توجد فروق في أساليب القيادة بين مديرات رياض الأطفال بمدينة حائل بحسب سنوات

Book 97.indb 14 12/14/23 12:03 AM

خبرتهن المهنية.

5. توجد فروق في الذكاء الأخلاقي بين مديرات رياض الأطفال بمدينة حائل بحسب رضاهن عن أوضاعهن الاقتصادية.

6. توجد فروق في أساليب القيادة بين مديرات رياض الأطفال بمدينة حائل بحسب رضاهن عن أوضاعهن الاقتصادية.

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية الدراسة من أهمية المتغيرات التي تناولتها بالتقصي وكذلك من أهمية الشريحة المجتمعية التي طُبّقت عليها الدراسةُ، فالمجتمع يُودِعُ لَبِنَتَه الأولى لدى رياض الأطفال، والأمهات والآباء يُودعون أثمنَ ما لديهم في رياض الأطفال، فحَرِيٌّ بالدراسات العلمية أن تبحث في المكونات الانفعالية والسلوكية لمن يُودَعُ بناةُ مستقبل المجتمع بين أيديهن (الصديق، 2019: 4)، وكذلك العقلية، ومن ضمنها الذكاء الأخلاقي، فتَمَتُّعُ مديرة الروضة بالذكاء الأخلاقي يجعلها أكثرَ قدرة على إدارة الروضة، ومما يؤكد هذا الأمرَ ما وجدته دراسةُ (Al–Raqqad, 2016) من علاقة بين الذكاء الأخلاقي والجدارة القيادية –المتمثلة في قدرة المديرين ومؤهلاتهم القيادية – التي تؤدي بهم إلى أداء مهني ممتاز. كذلك وجدت دراسة (Mamede, Ribeiro, Gomes, Rego, 2014) أن الذكاء الأخلاقي لدى المديرين له قدرة تنبؤية بالولاء التنظيمي للموظفين، وعليه ترى الباحثتان أهميةَ دراسة الذكاء الأخلاقي لمديرات رياض الأطفال، لِمَا له من أثر محتمَل على الأداء المهني للمعلمات ألا وهو تعاملهن مع الأطفال في الروضة.

ويرى (Clarken, 2010, 2009) أن الذكاء الأخلاقي ينتج عنه أشخاصٌ ومدارس وغيرها من النظم الاجتماعية التي تتسم بالصحة وبالإيجابية، كما أن القادة وكذلك المدرسين الذين يتسمون بالذكاء الأخلاقي سيعملون على بث وتدعيم القيم الأخلاقية التي يتناولها الذكاء الأخلاقي في تلاميذهم أيضًا.

وللقيادة أيضًا أهميتها حيث تؤثر نوعية القيادة التي توجد بالمؤسسة المهنية على أغلب –إن لم يكن كل– ما يدور فيها من نواحٍ مهنية تتعلق بكيفية سَيْر العمل وحتى طبيعة العلاقات الإنسانية بين العاملين في تلك المؤسسة، وهذا التأثيرُ قد يكون سلبًا أو إيجابًا معتمِدًا على الطرق التي يقود ويدير بها المديرُ مؤسستَه.

فقدرة المدير على استثمار الموارد المادية والبشرية بكفاية وفعالية، وقدرته على حل مشكلات العمل بأساليب علمية وحكيمة، تشكّل عاملًا مهمًّا في نجاح المؤسسة. كذلك يعتمد نجاحُ القائد على ما يمتلكه من قدرة على تحفيز العاملين معه، وبث الحماس فيهم ورفع الروح المعنوية، وإثارة دافعتيهم وتنمية حبهم للعمل التعاوني. إن كل جماعة أو منظمة تحتاج إلى قائد تتوفر فيه مجموعة من السمات التي تميزه عن أفراد الجماعة، وهذه السمات هي من الأسباب التي تميز القائدَ الناجحَ عن غيره (خليل وغزال وصالح، 2006 : 308). إن تأثير القائد على العاملين قد يبلغ درجة كبيرة ربما يحدد العاملون على أساسها إذا ما كانوا يريدون الاستمرار بالعمل في هذه المؤسسة أو تركها للعمل بغيرها. إن كل ما سبق يمكن أن ينطبق على رياض الأطفال، فقد وجدت مثلًا دراسةُ (Liao, 2005) أن هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائيًّا بين أسلوب إدارة روضة الأطفال ومعدل ترْكِ المعلمات للروضة في مدينة تايشنج (Taichung) في تايوان.

وللدراسة أهميتها النظرية المتمثلة في زيادة المعرفة بطبيعة العلاقات الارتباطية بين الذكاء الأخلاقي وأساليب القيادة الثلاثة التي شملتها هذه الدراسة في بيئة مدينة حائل، حيث لم تجد الباحثتان دراسةً تناولت متغيرات دراستهما هذه في مدينة حائل، بالإضافة إلى معرفة كيف يمكن لبعض النواحي الاقتصادية من حيث

Book 97.indb 15 12/14/23 12:03 AM

الرضا عن الوضع الاقتصادي للمديرة أن ترتبط بأسلوبها الذي تتبعه في إدارة الروضة.

أما من الناحية التطبيقية فتأمل الباحثتان أن تساعد نتائج دراستهما هذه القائمين على أمر رياض الأطفال في الجهات ذات الاختصاص على اتخاذ قرارات يمكن من خلالها الارتقاءُ بعمل مديرات رياض الأطفال من حيث الاهتمام بتدريبهن في مجالات الذكاء الأخلاقي وأساليب القيادة والمزيد من الاهتمام بوضع المديرات الاقتصادي. كذلك يمكن اعتماد تطبيق المقاييس النفسية التي تقيس الذكاء الأخلاقي وأساليب القيادة كوسيلة للانتقاء المهني عند الرغبة في تعيين مديرات لرياض الأطفال أو ترقية إحداهن لتصبح مديرة للروضة.

مصطلحات الدراسة:

تُعرِّف الباحثتان المصطلحات المتعلقة بهذه الدراسة كالآتي:

الذكاء الأخلاقي: إدراك الفرد وممارسته للطريقة المثلى التي يجب عليه أن يتصرف بها حيالَ موقف أو شخص ما، بناء على منظومة القيم الإيجابية المُطلَقة المتعارَف عليها بين الناس.

الاحترام: وضع قيمة إيجابية للآخرين توجب على الفرد تقديرَهم، والتعامل معهم بتهذيب يحفظ لهم مكانتَهم وكينونتهم.

التعاطف: تفهّم مواقف الآخرين والحنو عليهم، والعمل على نفعهم.

التسامح: إيجاد العذر للآخرين حتى ولو أخطأوا، ورفع الحرج عنهم، وتفهّم الاختلاف في وجهات النظر، حتى لو كانت مغايرة لما يراه الفرد.

العدل: إعطاء كل ذي حق حقَّه دون إفراط أو تفريط، ودون تحامُل على الآخرين أو النفس.

الضمير: الصوت الداخلي الذي يحتكم إليه الفردُ عند قيامه بتصرف ما حيالَ نفسه أو الآخرين.

ضبْط النفس: قدرة الفرد على التعبير عن الأفكار والانفعالات والعواطف بما يتناسب مع الموقف الاجتماعي دون أن يُفلِتَ منه زمامُ الأمر.

أسلوب القيادة: الطريقة التي يتخذها المدير في التنظيم والتخطيط والتوجيه في مؤسسته.

الأسلوب الديمقراطي: طريقة في القيادة تتميز في المقام الأول بالتشارك بين القائد ومرؤوسيه في اتخاذ القرار، وتوفير المناخ المهني الذي يُسهّل هذه المشاركةَ.

الأسلوب الديكتاتوري: طريقة في القيادة ينفرد فيها القائد باتخاذ القرارات وكيفية تسيير دولاب العمل، يُمليها على المرؤوسين لتنفيذها، دون الأخذ بالاعتبار لآرائهم أو رغباتهم أو مشاعرهم.

الأسلوب الفوضوي: طريقة في القيادة يتخلى فيها القائد عن الكثير من سلطاته ويترك فيها الأمورَ المهنية لمرؤوسيه دون تدخّل منه، بحيث قد يتحول وجودُه في المؤسسة إلى شكل اسمي فقط.

وتُعرِّف الباحثتان إجرائيًّا جميع مصطلحات الدراسة بالدرجة التي تتحصل عليها المستجيبة في المقياس المعني المستخدَم في هذه الدراسة.

Book 97.indb 16 12/14/23 12:03 AM

حدود الدراسة:

الحدود الزمنية: العام الدراسي: 2018– 2019.

الحدود المكانية: مدينة حائل– المملكة العربية السعودية.

الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسةُ الحاليةُ على الموضوعات التالية:

1. **الذكاء الأخلاقي وستّة من أبعاده وهي:** الاحترام والتعاطف والتسامح والعدل والضمير وضبْط النفس.
2. **ثلاثة من أساليب القيادة وهي:** الأسلوب الديمقراطي، والأسلوب الديكتاتوري، والأسلوب الفوضوي.

الحدود البشرية: مديرات رياض الأطفال في مدينة حائل بالمملكة العربية السعودية.

الإطار النظري:

الذكاء الأخلاقي:

عَرَّفَ (Lennick & Kiel, 2005: xxxiii) الذكاءَ الأخلاقيَّ بأنه «القدرة العقلية على تحديد كيف يجب تطبيق المبادئ الإنسانية العالمية على قيمنا وأهدافنا وتصرفاتنا»، فببساطة هو القدرة على التفريق بين الصواب والخطأ كما تعارفَ على ذلك البشرُ كلهم، على اختلاف ثقافتهم عبر العالم، وبغض النظر عن النوع والدين والمعتقدات والإثنية، أو مكان وجودهم على هذه الكرة الأرضية.

ويذكر (Cunningham, 2016) أن (Borba, 2001) عرَّفته على أنه «القدرة على فهْم الصواب من الخطأ» وأن (Close,1997) عرَّفه بأنه «القدرة على تطبيق المبادئ الأخلاقية على الأهداف والقيم والتصرفات».

كما عرَّفه (الجاجي والحدابي والحمادي، 2018: 147) بأنه «البنية المعرفية بما تحتويه من تصورات وقناعات تُمكّننا من فهْم الصواب من الخطأ، والالتزام بكل من: فضيلة التمثل العاطفي، والضمير، وضبْط الذات، والاحترام، والرحمة، والتسامح، والعدل نحو أنفسنا والآخرين».

وترى الباحثتان أن المكوِّن المعرفي يظهر جليًّا في هذه التعريفات، حيث رُكِّزت على الفهم والقدرة على التفريق بين المفاهيم المختلفة، إلا أن الجانب التطبيقي المرتكز على السلوك المُمارَس لهو الأهم في مجال الذكاء الأخلاقي، فقد أكد (Lennick & Kiel, 2005: xxiv) أن التحديَ الحقيقي للذكاء الأخلاقي ليس فقط هو معرفة الصواب من الخطأ، بل في الفعل مقابل المعرفة.

مكونات الذكاء الأخلاقي:

يعدُّ الذكاءُ الأخلاقي لَبِنَةً من لبنات الذكاءات المتعددة، والذي يمثل ميدانًا خصبًا تنطلق منه جملةُ أبحاث لموضوعات عدة، تقدّم إضافات علمية جديدة تتبلور في اتجاهات مختلفة، ويذكر (محمد، 2016 : 370) أن بوربا (Borba, 2003) طرحت منظورًا جديدًا أطلق عليه الذكاءُ الأخلاقي في إطار سبع فضائل هي: التعاطف، والضمير، والتحكّم الذاتي، والاحترام، والعطف، والتسامح، والعدالة، وهذه الفضائل صفات إنسانية وضرورية لكل الناس في كل مكان، كما تساعد الفردَ على مواجهة التحديات والضغوط.

Book 97.indb 17 12/14/23 12:03 AM

وتوضح دراسة (الجزار وسليمان ومجاهد، 2018: 500) أن من فضائل الذكاء الأخلاقي الآتي: التعاطف: وهو التماثل مع اهتمامات الآخرين، والاهتمام بمشاعرهم وخاصة عند الضعف والألم، والوعي بجوانبهم الانفعالية، كما أنه عاطفة قوية تعمل على إيقاف السلوك العنيف والقاسي، وتزيد من وعي الفرد بأفكار وآراء الآخرين. والضمير وهو: ذلك الصوت الداخلي الذي يوجّه الأفرادَ لفعل الصواب، وحينما يتمادَون في الخطأ يشحنهم بإحساس الذنب، وهو بذلك جوهر الأخلاق برمَّته، أما العطف والشفقة فهما: إظهار الاهتمام بالمشاعر غير السعيدة للآخرين، ومساعدتهم، والبُعد عن تحقير أساليبهم وإن كانت بسيطة.

ووضح (أبو رومي والخالدي، 2017 : 117) أن التسامح يعني: التصالح مع الآخرين والعفو عنهم رغم الإساءة الصادرة منهم، وتقبُّل تصرفاتهم بغض النظر عن أفكارهم ومعتقداتهم، وبالتالي هو فضيلة تساعد الفردَ على أن يمضي قُدمًا في عالم مختلف. وأن الاحترام يشمل: مشاعر التقدير التي يوجهها الفرد نحو الآخرين، ومعاملتهم بطريقة ودية مهذبة، وبذلك يُعدُّ حكمةً أخلاقية تبدأ بالفهم والانتباه، ثم الشعور بالمسؤولية والعناية أو الاهتمام بالآخرين، وصولًا إلى التصرف الواعي وفقًا للقيم والعادات السليمة.

وتذكر دراسة (العبيدي والأنصاري، 2011 : 78) أن (Borba, 2001) عرَّفت العدلَ على أنه: الفضيلة التي تحث على التصرف بنزاهة بعيدًا عن التحيز في المواقف المختلفة، وتحث على الخيار بين البدائل بعقل مفتوح، والوقوف بوجه الظلم مهما كانت البدائل، مما يؤدي إلى التسامح والتحضُّر وفهْم الآخرين والاهتمام بهم، كما عرَّفت ضبطَ النفس على أنه: التحكم بالانفعالات، والتفكير بالسلوك قبل فعله، مما يعطي للفرد قوة الإرادة على القيام بالصواب والسيطرة على أعماله، لذا هو قوة داخلية قوية تقود السلوك الأخلاقي، بحيث تكون خيارات الفرد أكثر أمنًا وأكثر حكمة.

هذا وترى الباحثتان أن كل الفضائل التي تناولها الذكاءُ الأخلاقي تؤدي بالإنسان إلى الحياة الطيبة والتوازن النفسي بكل مكوناته العقلية والوجدانية والسلوكية، كما تؤدي به إلى تفاعلات اجتماعية إيجابية تحقق له مكانةً في نفوس من حوله تتسم بالتوقير والثقة، كما يمكن أن تجعل منه قدوةً يقتدي بها الآخرون في سلوكهم، لا سيَّما إن كان مربيًّا، سواء في بيته مع أفراد أسرته أم في المؤسسة التعليمية التي يعمل بها، وفي هذا المقام يعدُّ اتسامُ مديرات رياض الأطفال بالذكاء الأخلاقي أمرًا له ضرورة تربوية مهمة، لما لمهنتها من الأثر الكبير في مَن حولها من المعلمات وبالتالي الأطفال الذين ألحقهم آباؤهم بالروضة.

كما تلاحظ الباحثتان أن كل الفضائل التي يتناولها مفهومُ الذكاء الأخلاقي ليست بجديدة أو غريبة على المسلم، فقد ذخرت تعاليم الإسلام بالأمر وبالحث على كل فضيلة من فضائل حُسْن الخُلق، ومن ذلك قوله تعالى في مُحكَم تنزيله: ﴿إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُ بِالْعَدْلِ وَالْإِحْسَانِ وَإِيتَاءِ ذِي الْقُرْبَى وَيَنْهَى عَنِ الْفَحْشَاءِ وَالْمُنكَرِ وَالْبَغْيِ يَعِظُكُمْ لَعَلَّكُمْ تَذَكَّرُونَ﴾ (الآية: 90 من سورة النحل)، وقوله تعالى: ﴿الَّذِينَ يُنْفِقُونَ فِي السَّرَّاءِ وَالضَّرَّاءِ وَالْكَاظِمِينَ الْغَيْظَ وَالْعَافِينَ عَنِ النَّاسِ وَاللَّهُ يُحِبُّ الْمُحْسِنِينَ﴾ (الآية: 134 من سورة آل عمران). وحث النّبيّ ﷺ على حُسْن الخُلق، فعن أَبِي الدّرْدَاءِ أَنّ النّبيّ ﷺ قَالَ:« مَا شَيْءٌ أَثْقَلُ فِي مِيزَانِ الْمُؤْمِنِ يَوْمَ الْقِيَامَةِ مِنْ خُلُقٍ حَسَنٍ، وَإِنّ اللّهَ لَيُبْغِضُ الْفَاحِشَ الْبَذِيءَ» رواه الترمذي. (الإسلام سؤال وجواب، 2020).

وذخرت السنة النبوية بالحث على أنواع عدة من السلوك الدالِّ على الخُلق الرفيع، مما لا يتسع المجالُ لذكره. لذا ترى الباحثتان أن مديرة الروضة المسلمة عندما تمارس فضائل الذكاء الأخلاقي فإنما تمارس تعاليمَ دينها.

Book 97.indb 18 12/14/23 12:03 AM

أساليب القيادة:

تشمل أساليب القيادة كيفيةَ تعامُل القادة في مناصبهم الإدارية المختلفة في المؤسسة مع مرؤوسيهم، وكيفيةَ تناولهم لكافة الأمور المتعلقة بمسؤولياتهم المهنية، وتتنوع هذه الطرقُ بحسب شخصية القائد وما يميّزها من سمات ومعتقدات ورؤى، وقد صنَّف الباحثون في مجال القيادة هذه الأساليبَ إلى عدة أنواع أشهرها: الأسلوب الديمقراطي والأسلوب الديكتاتوري والأسلوب الفوضوي.

وتلاحظ الباحثتان أن بعض الباحثين يستخدمون لفظَ نمَط بدلًا من أسلوب، وترى الباحثتان أن اللفظين يدلان على نفس المفهوم. تعتمد الباحثتان لفظَ أسلوب في دراستهما هذه، إلا أنهما توردان لفظَ نمط عندما تتعرَّضان لِما كتبه الآخرون.

1. **الأسلوب أو النمط الديمقراطي:** يرتكز هذا النمطُ على إقامة علاقات إنسانية بين القائد ومرؤوسيه، وتفويض بعض الواجبات والمهام القيادية إليهم أو إشراكهم في بعضها (صفوة، 2017: 21–22) ويُعاب عليه البطء في اتخاذ القرارات التي تحتاج إلى سرعة (الراوي، 2009: 93).
2. **الأسلوب أو النمط الديكتاتوري:** هنا يجعل القائد المرؤوسين يتصرفون وفقًا لرغبته دون أن يشاركهم في صُنْع القرار، مستخدمًا أسلوبَ التخويف والعقاب، وفرْضَ توجيهاته من خلال السلطة الممنوحة له. ويتسم القائد الديكتاتوري بحب التحكّم والسيطرة، وعدم تقبله للنقد، حتى لو كان بنَّاءً، وعدم التراجع في قراراته، حتى لو سلبية (حسان والعجمي، 2006: 221–222). ومن مساوئ هذا النمط أن الجماعة تكون مهددةً بالانحلال لو انسحب القائدُ، ومن ثَم تهبط الروحُ المعنوية للجماعة، وتكون أقلّ قدرة على تحمّل المسؤوليات، وفي ظل هذا النمط لا يتمتع الأعضاء بأي نصيب من الحرية في اختيار رفاق العمل، كما تنتشر بينهم العداوةُ والتذمّرُ (القاسم، 2005: 95).
3. **الأسلوب أو النمط الفوضوي:** في هذا النمط يفوّض القائد كلَّ سلطاته للمرؤوسين، ويتنازل عن حقه في صُنْع القرار واتخاذه، ويصبح في حُكْم المستشار للجماعة، ويترك الحريةَ للمرؤوسين في التصرف دون تدخل. ويُعاب على هذا الأسلوب أنه بسببه تسوء حالةُ العمل (مساد، 2005: 60) وذلك لأن العاملين غيرُ منضبطين، ودور القائد سلبي لا ينمّي القيمَ والاتجاهات الإيجابية، مما يُولِّد الصراعات بين العاملين، ويُشعرهم بالضياع وعدم القدرة على التصرف في المواقف التي يحتاجون فيها للعون (الأسطل، 2009 : 199).

ترى الباحثتان أنه رغم تعدّد أساليب القيادة وتميّز كل قائد بأسلوب معين، إلا أنه لن يكون الأوحد لديه، بل يكون الغالب، فتنوع المواقف داخل المؤسسة قد تجعل القائدَ يتخذ في موقف ما أسلوبًا قياديًّا مغايرًا لما تعوّده المرؤوسون منه، ولكن يظل لديه أسلوب عامّ يتسم به في أغلب الأوقات. ويأتي نجاح القائد من قدرته على استخدام الأسلوب الملائم للقيادة مع الموقف المعيَّن، حتى لو اضطره الأمرُ لتغيير ما اعتاد عليه من أسلوب قيادي متماشيًا مع شخصيته ورؤيته القيادية.

الدراسات السابقة:

لم تتوصل الباحثتان إلى أية دراسة عربية أو أجنبية تناولت الذكاءَ الأخلاقيَّ لمديرات رياض الأطفال منفردًا، كما لم تتوصلا لدراسة عربية جمعت بين متغيّرَي الذكاء الأخلاقي وأساليب القيادة، سواء لدى مديرات الرياض أم غيرهن، في حين تحصَّلت على دراستين أجنبيتين جمعتا بين هذين المتغيّرَيْن، ولكنهما لم تُجرَيا على مديرات رياض الأطفال.

Book 97.indb 19 12/14/23 12:03 AM

وجدت الباحثتان دراساتٍ عربيةً تناولت أساليبَ القيادة لدى مديرات رياض الأطفال، ولكنها درست هذا من وجهة نظر المعلماتٍ، ولم تجدا دراسةً توجهت بالسؤال مباشرة للمديرات عن أساليب القيادة لديهن إلا دراسة عربية واحدة وأخرى أجنبية، لكنهما لم تربطا أساليبَ القيادة بأي متغيّر من متغيرات الدراسة الحالية، وعليه تعرض الباحثتان ما تيسَّر لهما الاطلاعُ عليه من دراسات سابقة تناولت المتغيّرات التي تتعلق بالدراسة الحالية بشكل أو بآخر، فتَعرِضان الأقربَ لدراستهما الحالية من حيث المتغيّرات أو مجتمع الدراسة كالتالي:

دراسات جمعت بين الذكاء الأخلاقي وأساليب القيادة:

عملت دراسةُ (Siadat, Kazemi, & Mokhtaripour, 2009) على تحديد العلاقة بين الذكاء الأخلاقي وقيادة الفريق لدى الإداريين الأكاديميين وغير الأكاديميين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة العلوم الطبية بأصفهان. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائيًّا بين الذكاء الأخلاقي وأساليب قيادة الفريق لدى المجموعتين الإداريتين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

وأيضًا عملت دراسةُ (Mottaghi, Janani, Rohani,& Mottaghi, 2014) على تحديد أساليب القيادة والذكاء الأخلاقي لدى عدد من الخبراء في مجال التدريب البدني العاملين بـ 52 كليةٍ من كليات العلوم الطبية بإيران، بلغ عددُهم 108. اتُّبِعَ المنهجُ الوصفي والارتباطي، ولجمْع البيانات طُبِّقت استبانةٌ لقياس أساليب القيادة، وأخرى لقياس الذكاء الأخلاقي. وتوصّلت الدراسة إلى أن الأسلوب الديمقراطي هو الأكثر اتباعًا من قبل الخبراء، كما وجدت علاقةً ارتباطيةً طردية دالة إحصائيًّا بين الذكاء الأخلاقي والأسلوب الديمقراطي.

دراسات في الذكاء الأخلاقي:

فحصت دراسةُ (إسماعيل، 2017) مستوى الذكاء الأخلاقي لدى مديري المدارس في محافظة طولكرم من وجهة نظر المديرين والمعلمين من حيث: مكان المدرسة، وسنوات الخبرة، والتخصص، والجنس، والهيئة الإشرافية. اتُّبِعَ المنهجُ التحليلي الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (322) معلمًا و(110) من المديرين والمديرات. أظَهرت النتائج أن الدرجة الكلية للذكاء الأخلاقي للمديرين والمديرات مرتفعة، وقد جاء بُعْد الاحترام بالرتبة الأولى، والسيطرة بالثانية، والتحكم بالثالثة، والتعاطف بالرابعة، والعدالة والمساواة بالخامسة، وبالأخيرة الرقابة الذاتية والتسامح.

بحثت دراسة (بني مصطفى، 2017) عن درجة الذكاء الأخلاقي لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة جرش وعلاقتها بمستوى الولاء التنظيمي من وجهة نظر المعلمين. تكونت العينة من (400) معلم ومعلمة، واستُخدِم المنهجُ الوصفي الارتباطي. توصلت الدراسة إلى أن درجة الذكاء الأخلاقي لدى مديري المدارس كانت كَبيرة، وجاء مجال الاحترام في المرتبة الأولى، تلاه ضبط النفس، ثم العدل، وبالنهاية التسامح. وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا في درجة الذكاء الأخلاقي لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين، تُعزى لمتغيّر النوع الاجتماعي وسنوات الخبرة لدى المعلمين.

واستقصت دراسةُ (الحجار، 2018) درجةَ الذكاء الأخلاقي لمديري المدارس الأساسية الخاصة في عَمّان وعلاقتها بدرجة ممارستهم للثقافة التنظيمية في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين. تكونت عينة الدراسة من (313) معلمًا ومعلمة، واستُخدِم المنهجُ الوصفي. وقد وجدت الدراسة أن درجة الذكاء الأخلاقي والثقافة التنظيمية لدى المديرين من وجهةَ نظر المعلمين متوسطة، كما لم تجد فروقًا دالة إحصائيًّا في درجة الذكاء الأخلاقي للمديرين من وجهة نظر المعلمين بحسب النوع أو مؤهلات المعلمين العلمية، ووجدت فروقًا دالة إحصائيًّا في الذكاء الأخلاقي للمديرين من وجهة نظر المعلمين بحسب سنوات الخبرة لدى المعلمين.

Book 97.indb 20 12/14/23 12:03 AM

دراسات في أساليب القيادة:

سعت دراسةُ (الربيعي، 2002) لمعرفة العلاقة بين الأنماط القيادية لمديرات الروضات وأساليب تعامُل المعلمات مع الأطفال، تكونت العينة من (200) معلمة من الرياض الحكومية و(100) معلمة من الرياض الأهلية، وتوصلت إلى أن أساليب تعامُل المعلمات مع الأطفال تتأثر بالأنماط القيادية لمديرة الروضة، وأن النمط الديمقراطي يمثل أعلى نسبة، يليه النمط التسلطي في التأثير على أساليب تعامل المعلمات مع الأطفال.

أجرى (Liao, 2005) دراسةً للكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين أساليب القيادة لدى مديرات رياض الأطفال ومعدل ترْك المعلمات للعمل في الرياض بمدينة تايشانج (Taichung) بتايوان. شملت الدراسة (144) مديرة لرياضَ الأطفال، أَجَبْنَ عن مقياس لقياس أساليب القيادة، كما حسب الباحث المعدلَ السنوي لترك المعلمات للعمل في الروضة. وتوصلت الدرًاسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين أسلوب المديرة القيادي ومعدل ترك المعلمة للعمل بالروضة.

وصممت دراسةُ (ناصيف، 2005) برنامجًا تدريبيًّا لمديرات رياض الأطفال يُدربُهن على نمط الإدارة الديمقراطية. وعملت على قياس فاعليته. بلغ عدد المديرات المتدربات 30 مديرة. قاست الباحثة مدى ممارسة المديرات لنمط الإدارة الديمقراطية قبل وبعد البرنامج التدريبي بتطبيق استبانة نمط الإدارة الديمقراطية. وتوصلت الدراسة إلى ارتفاع متوسط درجات المديرات في الاستبانة بعد حضورهن البرنامج التدريبي، مما يدل على فاعلية البرنامج في رفع مهاراتهن في الإدارة الديمقراطية.

أما دراسة (سبحي، 2017) فقد هدفت إلى تَعرُّف العلاقة بين أنماط القيادة لدى مديرات الروضات وفاعلية التدريب الميداني من وجهة نظر طالبات التربية العملية بجامعة الطائف. بلغت عينة الدراسة (277) طالبة متدربة في التربية العملية، وكان من أهم النتائج: أن ترتيب الأنماط القيادية السائدة لمديرات الروضات بمحافظة الطائف كالآتي: الديمقراطي، يليه الأوتوقراطي، ثم الحر، كما وُجدَتْ علاقةٌ طرديةٌ دالةٌ إحصائيًّا بين النمطين الحر والديمقراطي لمديرات الروضات والأداء التدريبي لطالبات التربية العملية، وعلاقةٌ عكسية دالةٌ إحصائيًّا بين نمط القيادة الأوتوقراطية لمديرات الروضات والأداء التدريبي لطالبات التربية العملية.

وهدفت دراسةُ (محرز، 2017) إلى معرفة أكثر الأنماط الإدارية السائدة لدى مديرات رياض الأطفال من وجهة نظر المعلمات، ومستوى السلوك الإبداعي لدى معلمات رياض الأطفال في محافظة دمشق، وإلى تَعرُّف العلاقة بين الأنماط الإدارية والسلوك الإبداعي للمعلمات. استُخدِمَ المنهجُ الوصفي. وتكونت العينة من (238) معلمة. ومن أبرز النتائج: وجود فروق دالة إحصائيًّا بين وجهات نظر المعلمات فيما يخصُّ السلوكَ الإداريَّ للمديرات، حيث رأت المعلمات الأقل سنوات خبرة مهنية (11–20)، أن المديرات أكثر اتباعًا للنمط الاستشاري (الديمقراطي)، فيما لم ترَ الأخرياتُ ذلك.

تعليق على الدراسات السابقة: اتبعت أغلبُ الدراسات المنهجَ الوصفي، وعملت على معرفة العلاقات الارتباطية، وفحصت الفروقَ في متغيرات الدراسة بين أفراد عيناتها كما فعلت الدراسة الحالية. وتناولت قلةٌ من هذه الدراسات المنهجَ التجريبي وذلك عند فحص فاعلية برنامج تدريبي معيّن. تناولت الدراسات السابقة الذكاءَ الأخلاقي وأساليبَ القيادة من وجهة نظر المرؤوسين وليس القائد نفسه. كذلك اهتمت أغلب الدراسات السابقة بالمتغيرات الديموغرافية المتعلقة بالنوع والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة وهذا المتغير الأخير تناولته الدراسةُ الحالية أيضًا. وعليه تختلف الدراسة الحالية عما سبقها في أنها تناولت الذكاءَ الأخلاقي وأساليبَ القيادة من وجهة نظر المديرات أنفسهن ولم تتوجّه بالسؤال عن هذين المتغيرَين

Book 97.indb 21 12/14/23 12:03 AM

للمرؤوسات وهن في هذه الحال المعلمات في رياض الأطفال، كذلك كان من ضمن المتغيرات الديموغرافية التي تناولتها الدراسةُ الحالية هو مدى رضا المديرات عن أوضاعهن الاقتصادية، الأمر الذي لم تجده الباحثتان فيما تيسَّر لهما من الاطلاع عليه من دراسات سابقة. إن اطلاع الباحثتين على الدراسات السابقة يسَّرَ لهما معرفةَ أوجه التشابه والاختلاف بين تلك الدراسات ودراستهما الحالية من حيث المتغيرات وطريقة تناولها بالبحث، كما أفادهما في مناقشة النتائج.

منهجية الدراسة وإجراءاتها الميدانية:

منهج الدراسة: اتبعت الباحثتان المنهجَ الوصفي: المسحي والارتباطي والمقارن.

مجتمع الدراسة: يتكوّن مجتمع الدراسة من (31) مديرة لرياض الأطفال بمدينة حائل بالمملكة العربية السعودية.

عينة الدراسة:

طريقة اختيارها وحجمها: طُبِّقَتْ أدواتُ الدراسة عن طريق الحصْر الشامل لجميع مفردات مجتمع الدراسة (31 مديرة)، حيث أرسلت إليهن المقاييسُ إلكترونيًّا. تلقت الباحثتان (23) استجابة تشكّل نسبةَ 74% من المجتمع، تكوّنت منها عيّنةُ الدراسة.

أدوات الدراسة:

استخدمت الباحثتان الأدوات التالية لجمع البيانات:

1. استمارة البيانات الأولية ولذلك لمعرفة: عدد سنوات الخبرة المهنية، ومدى رضا المديرة عن وضعها الاقتصادي.
2. مقياس الذكاء الأخلاقي من إعداد دعاء الشواورة (الشواورة، 2015). يتكون المقياسُ من سبعة أبعاد: الاحترام والتعاطف والتسامح والعدل والضمير وضبط النفس والمواطنة. يتكون المقياس في صورته النهائية من (48) فقرة وفقَ سُلَّم ليكرت الخماسي. قامت مُعدَّةُ المقياس بتقنينه على عيّنة بلغ حجمُها (1421) طالبًا وطالبة من جامعة مؤتة بالأردن، حيث بلغ معاملُ ثبات المقياس عند تقنينه 0.94 وذلك بتطبيق معادلة كرونباخ.

طريقة تصحيح المقياس: يُستَجَابُ لكل بند من بنود مقياس باختيار بديل واحد فقط من خمسة بدائل هي دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، لا يحدث إطلاقًا، فإذا كان البند إيجابيًّا أعطيَ المفحوصُ الدرجةَ «5» عن دائمًا أو «4» عن غالبًا أو «3» عن أحيانًا أو «2» عن نادرًا أو «1» عن لا يحدث إطلاقًا. أما إذا كان البند سلبيًّا فيحدث العكسُ حيث يُعطى المفحوصُ الدرجةَ «1» عن دائمًا أو «2» غالبًا أو «3» عن أحيانًا أو «4» عن نادرًا أو «5» عن لا يحدث إطلاقًا.

اختارت الباحثتان ستةَ أبعاد من هذا المقياس وهي: الاحترام والتعاطف والتسامح والعدل والضمير وضبط النفس، وقامتا بتعديل صياغة العبارات لتتناسب مع مجتمع وغرض الدراسة الحالية، والجدول التالي يوضح تفاصيلَ هذه الأبعاد.

Book 97.indb 22 12/14/23 12:03 AM

جدول (1)

يوضح أبعادَ مقياس الذكاء الأخلاقي، والهدفَ من كل بُعد، وعددَ بنوده، والبنود الإيجابية، والسلبية في كل بُعد

البُعد	الهدف من البُعد	عدد البنود	البنود الإيجابية	البنود السلبية
الاحترام	قياس السلوك الدال على وضع الفرد قيمة إيجابية للآخرين توجب عليه تقديرهم، والتعامل معهم بتهذيب يحفظ لهم مكانتهم وكينونتهم.	6	أتقبل وجهات نظر الآخرين. ألتزم بأنظمة وتعليمات العمل. ألتزم باحترام العادات والتقاليد السائدة في المجتمع. أحترم جميع الأنظمة والقوانين. أستخدم عبارات مناسبة أثناء حديثي مع الآخرين. أعتذر لمن أخطأت بحقهم.	لا يوجد
التعاطف	قياس السلوك الدال على مدى تفهم الفرد لمواقف الآخرين والحنو عليهم، والعمل على نفعهم.	11	أحرص على مساعدة الآخرين. أسعى لعمل الخير دون مقابل. أبادل الآخرين مشاعرهم. أتعاطف مع مشاكل الآخرين. أتجنب الاستهزاء بجنس أو قبيلة الآخرين. أتجنب الاستهزاء بأذواق الآخرين. أتجنب الاستهزاء بآراء الآخرين. أتجنب الاستهزاء بمذهب أو دين الآخرين. أسعى لتقديم كل ما أستطيع للتخفيف من ألم وحزن الآخرين. الحياة عندي لا معنى لها بدون مساعدة الآخرين.	أشارك صديقاتي في السخرية من بعض الناس.
التسامح	قياس السلوك الدال على إيجاد الفرد العذرَ للآخرين حتى ولو أخطأوا، ورفع الحرج عنهم، وتفهّم الاختلاف في وجهات النظر، حتى لو كانت مغايرة لما يراه الفرد.	5	أحاول إيجاد مبررات لأخطاء الآخرين. أتنازل عن بعض حقوقي في سبيل التسامح مع شخص آخر. أتجاهل أخطاء الآخرين في حقي. أتقبل اعتذار الآخرين عندما يسببون الضررَ لي.	أحقد على الآخرين إذا سببوا لي الأذى.
العدل	قياس السلوك الدال على إعطاء كلِّ ذي حقٍّ حقَّه دون إفراط أو تفريط، ودون تحامل على الآخرين أو النفس.	6	أسعى لتحقيق المساواة بين المعلمات لتلبية احتياجاتهن حسب العمل. أستمع لجميع وجهات نظر الآخرين قبل إصدار حكمي عليهم. أبحث عن حقوق الآخرين لضمان معاملتهم بصورة متساوية. أقدّر جهودَ زميلاتي المتفوقات. أقيّم المعلمات على حسب أدائهن المهني فقط.	أتحيّز لمجموعة من الأفراد دون الأخرى.

Book 97.indb 23 12/14/23 12:03 AM

الضمير	قياس السلوك الدال على الصوت الداخلي الذي يحتكم إليه الفردُ عند قيامه بتصرف ما حيال نفسه أو الآخرين.	7	أشعر بالذنب إذا عملت عملًا غير مناسب. أعدّل سلوكي إذا شعرت أني أتجه نحو الخطأ. أستطيع معرفة أخطائي وتصحيحها. أعتذر لمن أخطأت بحقهم. ألوم نفسي إذا ظلمت أحدًا. قيمي ترشدني نحو الصواب.	أحمِّل الآخرين أخطائي بدلًا من أن ألوم نفسي.
ضبط النفس	قياس السلوك الدال على مدى قدرة الفرد على التعبير عن الأفكار والانفعالات والعواطف بما يتناسب مع الموقف الاجتماعي دون أن يفلت منه زمامُ الأمر.	9	أستمع للآخرين بدون مقاطعة. أستطيع أن أتمالك نفسي عند الغضب. أعمل وفق الأنظمة بغض النظر عن مصلحتي الذاتية. عند الوقوف في سرا (صف) أنتظر دوري بصبر وبدون تذمر. لديَّ الإمكانية للتحكم برغباتي. أحرص على الحفاظ على أسرار الآخرين. أتجنب الجدالَ مع من يخالفني لأنه مضيعة للوقت. أفكر قبل القيام بأي تصرف تجاه من يخالفني الرأي.	أتصرف بتهور.

3. مقياس أساليب القيادة لأشرف ميخائيل (ميخائيل، 2009) قام مُعدُّ المقياس بإعداده بحيث يشمل عبارات تقيس الأسلوبَ الديمقراطي والأسلوب الديكتاتوري والأسلوب اَلفوضوي. بلغ عدد فقرات المقياس في صورته النهائية (47) فقرة مستخدمًا طريقة ليكرت بالتدرج الثلاثي، وقام بتجريبه على(25) شابًا من قادة الجماعات بمراكز الشباب بكفر الشيخ بمصر. توصَّل مُعِدُّ المقياس عن طريق إعادة تطبيق المقياس إلى معامل ثباتٍ قيمته 0.92.

قامت الباحثتان بإعادة صياغة عبارات المقياس بحيث تتناسب مع مجتمع وغرَض الدراسة الحالية، كما استخدمتا التدرُّجَ الخماسيَّ بدلًا عن الثلاثي ولخيارات الإجابة استخدمتا بدائل متدرجةً من أوافق بشدة إلى أرفض بشدة.

طريقة تصحيح المقياس: يُسْتَجَابُ لكل بند باختيار بديل واحد فقط من خمسة بدائل هي موافق بشدة، موافق، محايد، أرفض، أرفض بشدة. تُعطى الدرجة «5» عن أوافق بشدة، أو «4» عن أوافق، أو «3» عن محايد، أو «2» عنِ أرفض، أو «1» عن أرفض بشدة. ولا توجد بنود سلبية في هذا المقياس. والجدول التالي يوضح تفاصيلَ أبعاد مقياس أساليب القيادة:

Book 97.indb 24 12/14/23 12:03 AM

جدول (2)

يوضح أبعادَ مقياس أساليب القيادة، والهدفَ من كل بُعد، وعددَ بنوده، والبنودَ الإيجابية والسلبية في كل بُعد

البُعد	الهدف من البُعد	عدد البنود	البنود الإيجابية	البنود السلبية
الأسلوب الديمقراطي	قياس شدة الموافقة على السلوك الدال على طريقة القيادة التي تتميز في المقام الأول بالتشارك بين القائد ومرؤوسيه في اتخاذ القرار، وتوفير المناخ المهني الذي يُسهّل هذه المشاركةَ.	13	يجب على المديرة أن تسعى للتعرف على أفكار وآراء المعلمات. يجب ألا تخشى المديرة من الاعتراضات على رأيها الشخصي من قبل المعلمات. رأي المعلمات قد يكون مناسبًا في بعض المواقف أكثر من رأي المديرة. من المهم أن تتقبل المديرة مقترحات المعلمات مهما تعددت. يجب أن تشجّع المديرة كافة الأفكار النابعة من المعلمات. يجب على المديرة مساعدة المعلمات على التعبير عن مشاكلهن ورغباتهن. المشاركة في اتخاذ القرار مع المعلمات تُشعر المديرةَ بالسعادة. يجب علىَ المديرة أن تشجّع المعلمات على أن يشتركن فيما يتناسب مع قدراتهن فقط. على المديرة أن تشجّع المعلمات على المشاركة في المناقشة. على المديرة تشجيع المعلمات على تصحيحها إذا أخطأت عند اتخاذ القرار. يجب أن تتقبل المديرة كل المعلمات مهما كانت صفاتهن. تبادل المديرة الرأيَ مع المعلمات ضروريٌ لنجاح العمل. يجب أن توفّرَ المديرةُ الوقتَ المناسبَ والكافي للتحدث مع المعلمات والاستماع لهن.	لا يوجد

Book 97.indb 25 12/14/23 12:03 AM

البُعد	الهدف من البُعد	عدد البنود	البنود الإيجابية	البنود السلبية
الأسلوب الديكتاتوري	قياس شدة الموافقة على السلوك الدال على طريقة القيادة التي ينفرد فيها القائد باتخاذ القرارات وكيفية تسيير دولاب العمل، يمليها على المرؤوسين لتنفيذها، دون الأخذ بالاعتبار لآرائهم أو رغباتهم أو مشاعرهم.	13	السيطرة في مكان العمل أفضل طريق لاتخاذ القرار الصائب. من أسباب الفشل في إدارة الروضة استماع المديرة لآراء المعلمات. حل الصراعات داخل الروضة يجب أن يتم بالطريقة التي تراها المديرة مناسبة. يجب أن تفرض المديرة رأيها على المعلمات نظرًا لخبرتها. من الأفضل أن تكون مشاركة المعلمات مع المديرة مشاركة شكلية فقط. من الضروري أن تتصرف المعلمات كما ترغب المديرة. رأي المديرة هو الطريقة الوحيدة لتحقيق الأهداف بنجاح. يجب أن تنفّذ المعلمات مقترحات المديرة بلا نقاش. لا بد أن تهتم المديرة بإنجاز العمل في وقته بكل الطرق حتى إذا كان على حساب المعلمات. ليس من الضروري أن تراعي المديرة احتياجات المعلمات. حل المشكلات بالتشاور مع المعلمات مضيعة للزمن. من الأفضل أن ترفض المديرة الخبرات الجديدة من قبل المعلمات وذلك للمحافظة على الروضة. يجب على المعلمات اتباع تعليمات المديرة بغض النظر عن رأيهن الشخصي.	لا يوجد

Book 97.indb 26 12/14/23 12:03 AM

البُعد	الهدف من البُعد	عدد البنود	البنود الإيجابية	البنود السلبية
الأسلوب الفوضوي	قياس شدة الموافقة على السلوك الدال على طريقة القيادة التي يتخلى فيها القائد عن الكثير من سلطاته ويترك فيها الأمورَ المهنية لمرؤوسيه دون تدخّل منه، بحيث قد يتحول وجودُه في المؤسسة إلى شكل اسمي فقط.	9	من غير الضروري أن تشرف المديرة على المعلمات بالروضة. من غير الضروري البقاء طوال الدوام داخل الروضة. يجب أن تستسلم المديرة لآراء المعلمات. على المديرة أن تتجنب إعداد التقارير لأنها غير ضرورية. إن أي معلمة في الروضة يمكن أن تمثل الروضةَ في أي فاعلية خارجية. على المديرة تشجيع المعلمات على المجاملات الاجتماعية، حتى لو كان على حساب العمل. إن الاجتماعات الدورية في الروضة غير ضرورية لأنها ترهق المعلمات. الاجتماعات تزيد من أعباء المديرة لذا من الأحسن تجنبها. يجب أن يكون اتخاذ القرار في الروضة أمرًا متروكًا للمعلمات فقط.	لا يوجد

الدراسة الأولية للمقاييس: جُرِّبَت المقاييسُ على عينة أولية قوامها (20) مديرة، اختيرت بالطريقة العشوائية من مجتمع الدراسة الحالية، ومن ثم تُوصِّلَ إلى الخصائص السايكومترية التالية للمقاييس المستخدَمة في هذه الدراسة، تعرضها الباحثتان لكل مقياس كما يلي:

أولًا: الدراسة الأولية لمقياس الذكاء الأخلاقي:

1. **الاتساق الداخلي للبنود:**

لمعرفة اتساق البنود بمقياس الذكاء الأخلاقي مع الدرجات الكلية للأبعاد الفرعية التي تقع تحتها هذه البنود، حُسِبَتْ معاملاتُ ارتباط بيرسون لدرجة كل بند مع الدرجة الكلية للبُعد الفرعي المعني، والجدول التالي يوضح نتائجَ هذا الإجراء:

جدول (3)

يوضح معاملات ارتباط بيرسون للبنود مع الدرجات الكلية للأبعاد الفرعية بمقياس الذكاء الأخلاقي بمجتمع الدراسة الحالية

الذكاء الأخلاقي											
الاحترام		التعاطف		التسامح		العدل		الضمير		ضبط النفس	
رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
2	.317	1	.208	3	.551	4	.440	5	.507	6	.441
7	.157	8	.382	10	.435	11	.342	27	.220	19	.250

Book 97.indb 27 12/14/23 12:03 AM

الذكاء الأخلاقي											
الاحترام		التعاطف		التسامح		العدل		الضمير		ضبط النفس	
رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
9	-.004*	12	.478	13	.525	17	.263	31	.240	29	.090*
15	.332	16	.164	14	.208	20	-.014*	33	.145	30	-.123*
21	.136	18	.662	42	.211	22	.340	34	.037*	35	-.034*
32	.268	23	.383			43	.032*	36	.573	37	.668
		24	.601					39	.299	38	.049*
		25	.630							40	.289
		26	.619							41	.261
		28	.154								

يُلاحَظ من الجدول السابق أنّ جميعَ معاملات الارتباط لجميع البنود موجبة الإشارة، ودالة إحصائيًّا عند مستوى (0.05)، ما عدا البنود رقم 43/38/35/34/30/29/20/9 فهي إما سالبة أو صفرية الارتباط، لذلك حُذِفَتْ من المقياس، وبهذا يصل المقياس لصورته النهائية المكونة من (35) بندًا، وهي صورة تتمتع جميعُ بنودها بصدق اتساق داخلي جيد.

2 ـ معاملات الثبات للدرجات الكلية:

لمعرفة الثبات للدرجات الكلية لكل بُعد من الأبعاد بمقياس الذكاء الأخلاقي، وللدرجة الكلية للمقياس ككل بمجتمع الدراسة الحالية، طُبِقَتْ معادلةُ ألفا كرونباخ، فبيَّنَ هذا الإجراءُ النتائجَ المعروضةَ بالجدول التالي:

جدول (4)

يوضح نتائج معاملات الثبات لمقياس الذكاء الأخلاقي بمجتمع الدراسة الحالية

الأبعاد الفرعية لمقياس الذكاء الأخلاقي	عدد البنود	معامل الثبات (الفاكرونباخ)
الاحترام	5	.509
التعاطف	10	.745
التسامح	5	.612
العدل	4	.593
الضمير	6	.601
ضبط النفس	5	.617
الدرجة الكلية للمقياس	35	.869

يتضح من الجدول السابق أن مقياس الذكاء الأخلاقي في درجته الكلية وأبعاده الفرعية يتمتع بمعاملات ثبات عالية بمجتمع الدراسة الحالية.

Book 97.indb 28 12/14/23 12:03 AM

ثانيًا: الدراسة الأولية لمقياس أساليب القيادة:

الاتساق الداخلي للبنود:

لمعرفة اتساق البنود بمقياس أساليب القيادة مع الدرجات الكلية للأبعاد الفرعية التي تقع تحتها هذه البنود، حُسِبَتْ معاملاتُ ارتباط بيرسون لدرجة كل بند مع الدرجة الكلية للبعد الفرعي المعني، والجدول التالي يوضح نتائجَ هذا الإجراء:

جدول (5)

يوضح معاملات ارتباط بيرسون للبنود مع الدرجات الكلية للأبعاد الفرعية بمقياس أساليب القيادة بمجتمع الدراسة الحالية

أساليب القيادة					
الأسلوب الديمقراطي		الأسلوب الديكتاتوري		الأسلوب الفوضوي	
رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
1	.719	3	.564	8	.502
2	.525	6	.416	9	.409
4	.320	7	.457	11	.374
5	.410	12	.536	16	.684
10	.416	14	.624	27	.151
13	.587	17	.517	28	.335
15	.660	19	.549	29	.541
18	*.003	20	.644	32	.497
21	.628	23	.624	33	.659
22	.363	25	.628		
24	.448	26	.374		
31	.480	30	.596		
34	.355	35	.455		

يُلاحَظ من الجدول السابق أنّ جميعَ معاملات الارتباط لجميع البنود موجبة الإشارة، ودالة إحصائيًّا عند مستوى (0.05)، ما عدا البند رقم (18) فهو صفري الارتباط، لذلك حُذِفَ من المقياس، وبهذا يصل المقياسُ لصورته النهائية المكونة من (34) بندًا، وهي صورة تتمتع جميعُ بنودها بصدق اتساق داخلي جيد.

2 ـ معاملات الثبات للدرجات الكلية:

لمعرفة الثبات للدرجات الكلية لكل بُعد من الأبعاد بمقياس أساليب القيادة، وللدرجة الكلية للمقياس ككل بمجتمع الدراسة الحالية، طُبِّقَتْ معادلةُ ألفا كرونباخ، فبيَّن هذا الإجراءُ النتائجَ المعروضةَ بالجدول التالي:

Book 97.indb 29 12/14/23 12:03 AM

جدول (6)

يوضح نتائجَ معاملات الثبات لمقياس أساليب القيادة بمجتمع الدراسة الحالية

الأبعاد الفرعية لأساليب القيادة	عدد البنود	معامل الثبات (ألفا كرونباخ)
الأسلوب الديمقراطي	12	.825
الأسلوب الديكتاتوري	13	.865
الأسلوب الفوضوي	9	.763
الدرجة الكلية للمقياس	34	.877

يتضح من الجدول السابق أن مقياس أساليب القيادة يتمتع بدرجته الكلية وأبعاده الفرعية بمعاملات ثبات عالية بمجتمع الدراسة الحالية.

عرض ومناقشة وتفسير النتائج:

عرض ومناقشة وتفسير نتيجة الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه «يتسم الذكاءُ الأخلاقي لمديرات رياض الأطفال بمدينة حائل بالإيجابية» وللتحقق من صحة هذا الفرض طُبِّقَ اختبارُ «ت» لمتوسط مجتمع واحد، والجدول التالي يوضح نتائجَ هذا الإجراء:

جدول (7)

يوضّح نتائجَ اختبار «ت» لمتوسط مجتمع واحد للحُكم على السمة العامة للذكاء الأخلاقي لدى مديرات رياض الأطفال بمدينة حائل

أبعاد الذكاء الأخلاقي	حجم العينة	المتوسط المحكي	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية
الاحترام	23	15	21.8696	1.98413	16.604	22	.000
التعاطف	23	30	43.4783	3.36924	19.185	22	.000
التسامح	23	15	21.6087	1.75134	18.097	22	.000
العدل	23	12	18.6087	2.72595	11.627	22	.000
الضمير	23	18	27.7391	1.68462	17.726	22	.000
ضبط النفس	23	15	22.6087	1.75134	20.835	22	.000
الذكاء الأخلاقي	23	105	155.912	9.39494	25.990	22	.000

بالنظر إلى الجدول رقم (7) تجد الباحثتان أن الذكاء الأخلاقي لمديرات رياض الأطفال بمدينة حائل اتسم بالإيجابية بدرجة دالة إحصائيًّا في جميع أبعاده وكذلك في الدرجة الكلية له.

Book 97.indb 30 12/14/23 12:03 AM

وترى الباحثتان أن هذا قد يعود إلى معرفة المديرات بحساسية وأهمية منصبهن كقائدات لرياض الأطفال من حيث تأثيرهن على المعلمات، الأمر الذي قد يؤثر بدوره في طريقة تعامل المعلمات مع الأطفال، وعليه فهن قد يحرصن على التعامل مع المعلمات باحترام وتعاطف وتسامح وعدل، وأن يضبطن أنفسَهن عند وجود ما يضايقهن من تصرف ما، وكذلك لا يتحفظن عن التعبير عما أعجبهن من سلوك أو أداء قامت به المعلمات، كما أنهن يُعمِلن ضميرَهن في تفاعلهن مع مرؤوساتهن من المعلمات.

كذلك قد يرجع هذا الأمر إلى ناحية عقائدية دينية لدى مديرات رياض الأطفال، فهن مسلمات يعرفن أن الإدارة والقيادة في الإسلام مسؤوليةٌ يحاسب الله -عز وجل- الفردَ عليها، فعن عبد الله بن عمر أنه قال: سمعت رسول الله ﷺ يقول: « كُلُّكُمْ رَاعٍ، وَكُلُّكُمْ مَسْئُولٌ عَنْ رَعِيَّتِه، ...» (البخاري، 2012: 106)، فربما الإحساس بهذه المسؤولية ومراقَبة الله عز وجل أدى بالمَديرَات إلى الاتسام بهذه السمة الإيجابية.

وفي حين لم تتحصّل الباحثتان على دراسات تناولت هذه المتغيرات لدى مديرات رياض الأطفال إلا أن نتيجة هذا الفرض تتفق مع توصلت إليه عدةُ دراسات عن مديرين آخرين، مثل دراسة (إسماعيل، 2017) التي وجدت أن الدرجة الكلية للذكاء الأخلاقي للمديرين والمديرات مرتفعة في مدارس محافظة طولكرم، وكذلك دراسة (بني مصطفى، 2017) التي وجدت أن درجة الذكاء الأخلاقي كانت كبيرة لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة جرش، فالعمل التربوي يقوم على قيم ومبادئ واحدة في كل المؤسسات التربوية على اختلاف مراحلها الدراسية.

عرض ومناقشة وتفسير نتيجة الفرض الثاني:

ينصُّ الفرضُ الثاني على أنه «توجد علاقة ارتباطية بين الذكاء الأخلاقي وأساليب القيادة لدى مديرات رياض الأطفال بمدينة حائل»، وللتحقق من صحة هذا الفرض طُبِّقَتْ معادلةُ معامل الارتباط العزمي لبيرسون، والجدول التالي يوضح نتائجَ هذا الإجراء:

جدول (8)

يوضح معامل الارتباط العزمي لبيرسون لمعرفة دلالة العلاقة الارتباطية بين الذكاء الأخلاقي وأساليب القيادة لدى مديرات رياض الأطفال بمدينة حائل

أبعاد الذكاء الأخلاقي	البيان	الأسلوب الديمقراطي	الأسلوب الديكتاتوري	الأسلوب الفوضوي
الاحترام	قيمة المعامل	.025	-.249	-.087
	القيمة الاحتمالية	.912	.252	.693
التعاطف	قيمة المعامل	-.165	-.432*	.323
	القيمة الاحتمالية	.453	.039	.132
التسامح	قيمة المعامل	-.032	-.420*	.089
	القيمة الاحتمالية	.883	.046	.687
العدل	قيمة المعامل	-.218	-.250	.061
	القيمة الاحتمالية	.318	.250	.782

Book 97.indb 31 12/14/23 12:03 AM

الضمير	قيمة المعامل	*.487	.170	.310
	القيمة الاحتمالية	.019	.438	.150
ضبط النفس	قيمة المعامل	**.581-	*.523-	.087-
	القيمة الاحتمالية	.004	.011	.692
الذكاء الأخلاقي	قيمة المعامل	.144-	*.425-	.171
	القيمة الاحتمالية	.512	.043	.435

بالنظر إلى الجدول رقم (8) تجد الباحثتان أنه قد تنوعت طبيعة العلاقات الارتباطية بين أبعاد الذكاء الأخلاقي وأساليب القيادة الثلاثة، ففي حين انعدمت العلاقات الارتباطية بين بعض الأبعاد وبعض الأساليب، اتسمت بقية العلاقات الارتباطية بأنها عكسية بدرجة دالة إحصائيًّا. وتفصيل هذا كالآتي:

- لم يرتبط الاحترام والعدل ارتباطًا دالًّا إحصائيًّا مع كل أساليب القيادة الثلاثة: الديمقراطي والديكتاتوري والفوضوي. وبالرجوع إلى نتيجة الفرض الأول نجد أن هذين البُعدين قد اتسما بالإيجابية لدى الجميع، فيبدو أن المديرات على اختلاف أساليب قيادتهن، يُعاملن المعلمات باحترام وعدالة، الأمر الذي يمكن إرجاعه إلى قيم تتسم بها المديراتُ تكون هي المصدر الذي يعتمدن عليه في طريقة تعاملهن مع المعلمات اللائي تحت قيادتهن باحترام وعدالة، أكثر مما يعتمدن على أسلوب القيادة المميَّز لكل واحدة منهن.

- أما التعاطف والتسامح فلم يرتبطا ارتباطًا دالًّا إحصائيًّا مع الأسلوب الديمقراطي والأسلوب الفوضوي، ولكنهما ارتبطا ارتباطًا عكسيًّا دالًّا إحصائيًّا مع الأسلوب الديكتاتوري، وهذا ليس بالمستغرَب فالقائد الديكتاتوري يجعل المرؤوسين يتصرفون وفقًا لرغبته دون أن يشاركهم في صنْع القرار مستخدمًا أسلوبَ التخويف والعقاب، كما لا يتقبل النقدَ، حتى لو كان بنَّاءً، ولا يتراجع في قراراته، حتَى لو كانت سلبية (حسان والعجمي، 2006: 221-222) فهو لا يَعذر ولا يتفهّم مواقفَ الآخرين، وبالتالي كان الارتباط عكسيًّا بدرجة دالة إحصائيًّا بين الأسلوب الديكتاتوري والتسامح والتعاطف.

- بالنسبة للضمير فلم توجد بينه وبين الأسلوب الديكتاتوري والأسلوب الفوضوي علاقة ارتباطية دالة إحصائيًّا، ولكن كانت له علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائيًّا مع الأسلوب الديمقراطي، وهذا قد يدل على أن المديرة التي تتبع هذا الأسلوب يُملي عليها ضميرُها أن تمارس كلَّ الممارسات الحسنة المتعلقة بالأسلوب الديمقراطي في الإدارة، فضميرها يُملي عليها أن تُحسن معاملةَ مرؤوساتها من المعلمات حتى يُحسنَّ هن بدورهن معاملةَ الأطفال الذين ائتمنَها عليهم أمهَاتُهم وآباؤهم، فقد وجدت دراسة (الربيعي، 2002) أن أساليب تعامُل المعلمات مع الأطفال تتأثر بالأنماط القيادية لمديرة الروضة، حيث يمثل النمط الديمقراطي أعلى نسبة في التأثير على أساليب تعامُل المعلمات مع الأطفال، بل حتى في مرحلة تدريب معلمات رياض الأطفال، فقد وجدت دراسةُ (سبحي، 2017) علاقةً طرديةً دالة إحصائيًّا بين النمط الديمقراطي لمديرات الروضات والأداء التدريبي لطالبات التربية العملية.

- لم يرتبط ضبطُ النفس ارتباطًا دالًّا إحصائيًّا مع الأسلوب الفوضوي، ولكن كان له ارتباطٌ عكسيٌّ دالٌّ إحصائيًّا مع كل من: الأسلوب الديمقراطي والأسلوب الديكتاتوري، وترى الباحثتان أن ضبط النفس في التعامل الديمقراطي لا تحتاج إليه المديرة كثيرًا، فالجو ديمقراطي يتيح لها وللكل

Book 97.indb 32 12/14/23 12:03 AM

التعبير الصريح بما يجيش في النفس من انفعالات ورغبات وأفكار سواء أكانت إيجابية أم سلبية –بطريقة ملائمة– فلا حاجة هنا لأن يضبط أحدهم نفسه، كذلك النمط الديكتاتوري، فهنا المديرة لا حاجة لها أيضًا لضبط النفس أو التنميق في طريقة تعبيرها لما تأمر به مرؤوساتها للقيام به، فالأسلوب الديكتاتوري أصلًا لا مراعاة فيه لمشاعر الآخرين أو رغباتهم.

- وبهذا، تأتي النتيجة الكلية لعلاقة الذكاء الأخلاقي ككل مع أساليب القيادة كالآتي: توجد علاقة ارتباطية عكسية دالة إحصائيًّا بين الذكاء الأخلاقي والأسلوب الديكتاتوري، في حين لا توجد أية علاقة ارتباطية دالة إحصائيًّا بين الذكاء الأخلاقي وكل من: الأسلوب الديمقراطي والأسلوب الفوضوي. الأمر الذي يدل على أهمية الذكاء الأخلاقي في التعامل مع الآخرين لدى من يقود الناس ويدير شؤونهم المهنية، فهو حتى إن لم ينفعهم فلن يؤذيهم.

اختلفت نتيجة هذا الفرض مع ما توصّلت إليه دراسةُ (Mottaghi et al., 2014) من وجود علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائيًّا بين الذكاء الأخلاقي والأسلوب الديمقراطي لدى خبراء التدريب البدني، ودراسة (Siadat et al., 2009) التي وجدت علاقة طردية دالة إحصائيًّا بين الذكاء الأخلاقي وأساليب قيادة الفريق من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وقد يكون اختلافُ تلك النتائج مع نتائج الدراسة الحالية عائدًا لاختلاف البيئات الثقافية وطبيعة المهنة نفسها التي شملتها هذه الدراسات، أو طريقة دراسة المتغيرات، بالإضافة إلى أن عامل النوع قد يكون له دور في اختلاف هذه النتائج، حيث انحصرت الدراسة الحالية على المديرات (الإناث) فقط.

عرض ومناقشة وتفسير نتيجة الفرض الثالث:

ينصُّ الفرضُ الثالث على أنه «توجد فروق في الذكاء الأخلاقي بين مديرات رياض الأطفال بمدينة حائل بِحسب سنوات خبرتهن المهنية»، وللتحقق من صحة هذا الفرض طُبِّقَ اختبارُ مان–وتني للفرق بين متوسطَي مجموعتين مستقلتين، والجدول التالي يوضح نتائجَ هذا الإجراء:

جدول (9)

يوضح نتائجَ اختبار مان–وتني للفرْق بين متوسطَي مجموعتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في الذكاء الأخلاقي بين مديرات رياض الأطفال بمدينة حائل بحسب سنوات خبرتهن المهنية

أبعاد الذكاء الأخلاقي	المتغير	حجم العينة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان– وتني	قيمة (Z)	الاحتمالية
الاحترام	أقل من 20	11	9.50	104.50	38.500	1.723–	.091
	أكثر من 21	12	14.29	171.50			
	المجموع	23					
التعاطف	أقل من 20	11	10.36	114.00	48.000	1.114–	.288
	أكثر من 21	12	13.50	162.00			
	المجموع	23					

Book 97.indb 33 12/14/23 12:03 AM

التسامح	أقل من 20	11	10.64	117.00	51.000	.940–	.379
	أكثر من 21	12	13.25	159.00			
	المجموع	23					
العدل	أقل من 20	11	10.95	120.50	54.500	.805–	.487
	أكثر من 21	12	12.96	155.50			
	المجموع	23					
الضمير	أقل من 20	11	13.14	144.50	53.500	.784–	.449
	أكثر من 21	12	10.96	131.50			
	المجموع	23					
ضبط النفس	أقل من 20	11	11.36	125.00	59.000	.442–	.695
	أكثر من 21	12	12.58	151.00			
	المجموع	23					
الذكاء الأخلاقي	أقل من 20	11	10.32	113.50	47.500	1.140–	.260
	أكثر من 21	12	13.54	162.50			
	المجموع	23					

بالنظر إلى الجدول رقم (9) لا تجد الباحثتان فروقًا دالة إحصائيًّا في الذكاء الأخلاقي وفي جميع أبعاده بين مديرات رياض الأطفال بمدينة حائل بحسب سنوات خبرتهن المهنية، الأمر الذي يمكن تفسيره بأن النواحي الأخلاقية لدى المديرات لا تتعلق بسنوات الخبرة بشكل أو بآخر، فالنواحي الأخلاقية يستمدها الفرد من مصادر عدة: كالتنشئة الوالدية، والنواحي العَقَدية الدينية، وقيم المجتمع وعاداته وتقاليده، فتصوغ سلوكَه في مكان عمله أو غيره، وبالتالي عدد سنوات الخبرة المهنية لن يكون عاملًا يُحدث فرقًا بين الأفراد في نوع ومستوى النواحي الأخلاقية التي تميزهم، وتؤثر في طريقة تعاملهم مع الآخرين.

لم تجد الباحثتان دراسات تتفق أو تختلف نتائجُها مع نتيجة هذا الفرض طُبِّقت على مديرات رياض الأطفال أو غيرهم بسؤالهم مباشرة عن تقديرهم الذاتي لذكائهم الأخلاقي، ولكنهما وجدتا بعضَ الدراسات التي استفسرت عن وجهة نظر معلمي المدارس فيما يخص ذكاءَ مديريهم الأخلاقي، وهنا تدَخّلَ عاملُ سنوات خبرة المعلم نفسه وليس خبرة المدير في النتيجة، حيث لم تجد دراسة (بني مصطفى، 2017) فروقًا في الذكاء الأخلاقي بين مديري المدارس الثانوية في محافظة جرش من وجهة نظر المعلمين بحسب سنوات خبرة المعلمين المهنية، في حين وجدت دراسة (الحجار، 2018) فروقًا في الذكاء الأخلاقي بين مديري المدارس الأساسية الخاصة في عَمّان من وجهة نظر المعلمين وذلك بحسب سنوات الخبرة المهنية للمعلمين.

عرض ومناقشة وتفسير نتيجة الفرض الرابع:

ينصُّ الفرضُ الرابعُ على أنه «توجد فروقٌ في أساليب القيادة بين مديرات رياض الأطفال بمدينة حائل بِحسب سنوات خبرتهن المهنية»، وللتحقق من صحة هذا الفرض طُبِّقَ اختبارُ مان– وتني للفرْق بين متوسطي مجموعتين مستقلتين، والجدول التالي يوضح نتائجَ هذا الإجراء:

Book 97.indb 34 12/14/23 12:03 AM

جدول (10)
يوضح نتائجَ اختبار مان–وتني للفرْق بين متوسطي مجموعتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في أساليب القيادة بين مديرات رياض الأطفال بمدينة حائل بحسب سنوات خبرتهن المهنية

أساليب القيادة	المتغير	حجم العينة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان–وتني	قيمة (Z)	الاحتمالية
الأسلوب الديمقراطي	أقل من 20	11	15.09	166.00	32.000	2.107–	.037
	أكثر من 21	12	9.17	110.00			
	المجموع	23					
الأسلوب الديكتاتوري	أقل من 20	11	13.77	151.50	46.500	1.209–	.235
	أكثر من 21	12	10.38	124.50			
	المجموع	23					
الأسلوب الفوضوي	أقل من 20	11	12.95	142.50	55.500	.655–	.525
	أكثر من 21	12	11.12	133.50			
	المجموع	23					

بالنظر إلى الجدول رقم (10) يظهر للباحثتين أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًّا في أسلوب القيادة بين مديرات رياض الأطفال بمدينة حائل بحسب سنوات خبرتهن المهنية إلا في الأسلوب الديمقراطي، حيث كانت المديرات ذوات سنوات الخبرة المهنية الأقل هن الأكثر اتباعًا للأسلوب الديمقراطي دون غيرهن، وترى الباحثتان أن هذا ربما يعود لأن الأكثر خبرة بحُكم خبرتهن الطويلة أصبحن مُعتدَّات بآرائهن التي أثبتت لهن خبرتهن الطويلة صحَّتَها، وبالتالي هن لا يحتجن كثيرًا لمناقشة الأخريات أو أخذ آرائهن بالحسبان في اتخاذ قرار ما، على عكس ذوات سنوات الخبرة الأقل فهن يلجأن لمشاورة الأخريات للاستفادة من آرائهن بحُكم عدد سنوات خبرتهن الأقل، كذلك فإن صاحبات سنوات الخبرة الأقل يكنَّ في الغالب أصغر سنًّا من صاحبات سنوات الخبرة الأكثر عددًا، وبالتالي قد يكنَّ من جيل تعلّم الانفتاحَ على الرأي الآخر أكثر من الجيل الذي سبقه، كذلك ربما يكنَّ التحقنَ بدورات تدريبية في مجال القيادة حيث أصبحت ثقافة التدريب ثقافة سائدة في الوقت الراهن، فقد وجدت دراسة (ناصيف، 2005) أن البرنامج التدريبي المصمَّم لتدريب مديرات رياض الأطفال على نمط الإدارة الديمقراطية قد رفع أداءَ المديرات في مهارات الإدارة الديمقراطية.

ومما يلفت نظرَ الباحثتين ما توصلت إليه دراسةُ (محرز، 2017) من وجود فروق دالة إحصائيًّا بين وجهات نظر معلمات رياض الأطفال فيما يخصُّ السلوكَ الإداري لمديرات الرياض، حيث رأت المعلمات الأقل سنوات خبرة أن مديراتهن أكثر اتباعًا للنمط الاستشاري (الديمقراطي)، فيما لم ترَ الأخريات ذلك. وبالنظر في النتيجتين معًا: نتيجة الدراسة الحالية ونتيجة دراسة (محرز، 2017) يمكن للباحثتين الاستنتاج

Book 97.indb 35 12/14/23 12:03 AM

أن هناك جيلًا أكثر ممارسة وإحساسًا بالقيادة الديمقراطية.

عرض ومناقشة وتفسير نتيجة الفرض الخامس:

ينصُّ الفرضُ الخامسُ على أنه «توجد فروق في الذكاء الأخلاقي بين مديرات رياض الأطفال بمدينة حائل بحسب رضاهن عن أوضاعهن الاقتصادية»، وللتحقق من صحة هذا الفرض طُبِّقَ اختبارُ كروسكال –والس، والجدول التالي يوضح نتائجَ هذا الإجراء:

جدول (11)

يوضح نتائجَ اختبار كروسكال – والس لمعرفة الفروق في الذكاء الأخلاقي بين مديرات رياض الأطفال بمدينة حائل بحسب رضاهن عن أوضاعهن الاقتصادية

أبعاد الذكاء الأخلاقي	المتغير	حجم العينة	متوسط الرتب	درجة الحرية	قيمة كاي^2	الاحتمالية
الاحترام	غير راضية بشدة	3	13.83	3	.399	.940
	متوسطة الرضا	7	12.29			
	راضية	11	11.23			
	راضية بشدة	2	12.50			
	المجموع	23				
التعاطف	غير راضية بشدة	3	12.83	3	.591	.899
	متوسطة الرضا	7	12.29			
	راضية	11	11.09			
	راضية بشدة	2	14.75			
	المجموع	23				
التسامح	غير راضية بشدة	3	13.00	3	4.298	.231
	متوسطة الرضا	7	15.64			
	راضية	11	9.14			
	راضية بشدة	2	13.50			
	المجموع	23				

Book 97.indb 36 12/14/23 12:03 AM

العدل	غير راضية بشدة	3	8.17	3	2.416	.491
	متوسطة الرضا	7	12.43			
	راضية	11	11.95			
	راضية بشدة	2	16.50			
	المجموع	23				
الضمير	غير راضية بشدة	3	15.50	3	1.575	.665
	متوسطة الرضا	7	11.93			
	راضية	11	10.64			
	راضية بشدة	2	14.50			
	المجموع	23				
ضبط النفس	غير راضية بشدة	3	7.00	3	2.203	.531
	متوسطة الرضا	7	11.79			
	راضية	11	13.32			
	راضية بشدة	2	13.00			
	المجموع	23				
الذكاء الأخلاقي	غير راضية بشدة	3	12.83	3	1.168	.761
	متوسطة الرضا	7	12.86			
	راضية	11	10.59			
	راضية بشدة	2	15.50			
	المجموع	23				

بالنظر إلى الجدول رقم (11) تجد الباحثتان أنه لا فروق دالة إحصائيًّا بين المديرات في ذكائهن الأخلاقي ككل أو حتى في بعض أبعاده، بحسب درجة رضاهن عن أوضاعهن الاقتصادية.

ربما يعود هذا لأن الأوضاع الاقتصادية في السعودية بشكل عام وعلى اختلاف درجاتها مُشبعة لاحتياجات الإنسان الأساسية من مسكن وملبس وصحة وتعليم وتنزه، حيث تتولى الدولة تقديمَ الخدماَت الحيوية مثل الصحة والتعليم مجانًا، وكذلك المتنزهات، كما أن الرواتب مُجزية لتغطي متطلبات الحياة الأساسية فلا تؤثر الاختلافات في درجة الرضا على المديرات في قيمهن ومعاملاتهن المهنية، كذلك من ناحية عقائدية يؤمن المسلم أن توزيع الرزق هو أمر إلهي، فالمديرة حتى وإن لم تكن راضية عن وضعها الاقتصادي، لن تجعله أمرًا مؤثرًا على النواحي الأخلاقية في تعاملها مع مرؤوساتها. ولم تجد الباحثتان دراسات سابقة تتفق أو تختلف نتائجها مع نتيجة هذا الفرض.

Book 97.indb 37 12/14/23 12:03 AM

عرض ومناقشة وتفسير نتيجة الفرض السادس:

ينصُّ الفرضُ السادسُ على أنه «توجد فروق في أساليب القيادة بين مديرات رياض الأطفال بمدينة حائل بحسب رضاهن عن أوضاعهن الاقتصادية»، وللتحقق من صحة هذا الفرض، طُبِّقَ اختبارُ كروسكال –والس، والجدول التالي يوضح نتائجَ هذا الإجراء:

جدول (12)

يوضح نتائجَ اختبار كروسكال – والس لمعرفة الفروق في أساليب القيادة بين مديرات رياض الأطفال بمدينة حائل بحسب رضاهن عن أوضاعهن الاقتصادية

أساليب القيادة	المتغير	حجم العينة	متوسط الرتب	درجة الحرية	قيمة كاي^2	الاحتمالية
الأسلوب الديمقراطي	غير راضية بشدة	3	17.33	3	5.829	.120
	متوسطة الرضا	7	14.36			
	راضية	11	8.59			
	راضية بشدة	2	14.50			
	المجموع	23				
الأسلوب الديكتاتوري	غير راضية بشدة	3	15.00	3	2.723	.436
	متوسطة الرضا	7	10.79			
	راضية	11	10.86			
	راضية بشدة	2	18.00			
	المجموع	23				
الأسلوب الفوضوي	غير راضية بشدة	3	17.33	3	6.971	.073
	متوسطة الرضا	7	12.79			
	راضية	11	8.73			
	راضية بشدة	2	19.25			
	المجموع	23				

أيضًا لم تجد الباحثتان فروقًا دالة إحصائيًّا بين مديرات رياض الأطفال بمدينة حائل في أسلوب القيادة بحسب درجة رضاهن عن أوضاعهن الاقتصادية، وذلك في النتيجة الموضحة في الجدول رقم (12)، حيث يبدو أن طريقة تعامُل المديرة داخل الروضة وأسلوب إدارتها لها، لا يحدده مدى رضاها عن وضعها الاقتصادي، فالعمل في حد ذاته ومن حيث طبيعته، يبدو مشجّعًا لكل مديرة أن تمارس أسلوبَها المفضّلَ في القيادة بغضّ النظر عنٍ مدى رضاها عن وضعها الاقتصادي، كذلك الأسلوب الذي تتبعه مديرة ما في القيادة، ربما يكون مرتبطًا بسمات الشخصية أكثر من ارتباطه بالنواحي المادية، لذا نجد المديرات صاحبات

Book 97.indb 38 12/14/23 12:03 AM

أسلوب قيادي معيّن، وعلى الرغم من اختلاف درجة رضاهن عن وضعهن الاقتصادي، يظللن متمسّكات بهذا الأسلوب الذي تراه الواحدة منهن أنه الأمثل في إدارة روضتها، سواء أكان ديمقراطيًّا أم ديكتاتوريًّا أم فوضويًّا.

ولم تجد الباحثتان دراسات سابقة تتفق أو تختلف نتائجُها مع نتيجة هذا الفرض.

التوصيات:

بناء على النتائج السابقة التي وضّحت تمتُّعَ المديرات بذكاء أخلاقي إيجابي ووجودَ علاقة ارتباطية سلبية بين الذكاء الأخلاقي والأسلوب الديكتاتوري في القيادة توصي الباحثتان بتدعيم هذا الذكاء الأخلاقي الإيجابي لدى مديرات رياض الأطفال بما يلي:

1. إقامة دورات تدريبية توضح كيف يمكن للمديرات بثّ فضائل الذكاء الأخلاقي بين المعلمات.
2. تدريب المعلمات على كيفية تعليم هذه الفضائل للأطفال في الروضة.
3. التدريب على تعزيز أساليب القيادة الفعالة والبعد عن الأسلوب الديكتاتوري، وربط القيادة بالقيم الإسلامية القائمة على الشورى والعدالة.
4. تطبيق مقاييس الذكاء الأخلاقي ومقاييس أساليب القيادة كوسيلة للانتقاء المهني عند المفاضلة بين المتقدمات للتعيين في وظائف مديرات لرياض الأطفال.

مقترحات لبحوث مستقبلية:

1. أثر الذكاء الأخلاقي لمديرات رياض الأطفال على الذكاء الأخلاقي للمعلمات وأدائهن الوظيفي.
2. سمات الشخصية وعلاقتها بالذكاء الأخلاقي وأساليب القيادة لدى مديرات رياض الأطفال.
3. السلوك الديني وعلاقته بالذكاء الأخلاقي وأساليب القيادة لدى مديرات رياض الأطفال.
4. دراسة العلاقات السببية التي تجمع بين المتغيرات التي شملتها الدراسة الحالية في نموذج سببي متكامل معتمِد على تحليل المسارات.
5. دراسة أساليب قيادية أخرى مثل القيادة التحويلية وعلاقتها بالذكاء الأخلاقي لدى مديرات رياض الأطفال.

Book 97.indb 39 12/14/23 12:03 AM

المراجع

أولاً:المراجع العربية:

القرآن الكريم.

أبو رومي، رهام والخالدي، جمال (2017). مستوى الذكاء الأخلاقي وعلاقته بمتغيري الجنس والكلية لدى طلبة جامعة الزيتونة الأردنية. مجلة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 5 (17)، 115-126.

الأسطل، أميمة (2009). فاعلية إدارة الوقت وعلاقتها بالأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظرهم (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة.

الإسلام سؤال وجواب (2020). https://islamqa.info/ar/google-search?q. أُستجلب بتاريخ 6 يوليو 2020.

إسماعيل، خلود (2017). الذكاء الأخلاقي لدى مديري المدارس في محافظة طولكرم من وجهة نظر المديرين والمعلمين (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة القدس، فلسطين.

البخاري، أبو عبد الله محمد بن إسماعيل (2012). صحيح البخاري. (تحقيق أبو صهيب حسان عبد المنان الجبالي الكرمي). لبنان: بيت الأفكار الدولية.

بني مصطفى، شاكر (2017). درجة الذكاء الأخلاقي لدى مديري المدارس الثانوية قي محافظة جرش وعلاقتها بمستوى الولاء التنظيمي (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية الدراسات العليا، الجامعة الهاشمية، الأردن.

الجاجي، رجاء والحدابي، داؤود والحمادي، عبدالله (2018). بناء مقياس الذكاء الأخلاقي وفق مستويات الحكم الأخلاقي للطلبة الجامعيين. المجلة الدولية لتطوير التفوق، جامعة العلوم والتكنولوجيا، اليمن، 9 (16)، 141-170.

الجزار، رانيا خميس ومجاهد، شيماء أحمد وسليمان، سناء محمد (2018). المناعة النفسية لدى طلاب الجامعة وعلاقتها بالذكاء الأخلاقي والأداء الأكاديمي. مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس-كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، 15(19)، 493-535.

الجميلي، أمل (2011). مهام مديرات رياض الأطفال ومدى توافرها لديهن. مجلة الفتح، كلية المعلمين، جامعة ديالي، العراق، 47، 57-89.

الحجار، روئ (2018). الذكاء الأخلاقي لدى مديري المدارس الأساسية الخاصة في عَمّان وعلاقته بدرجة ممارستهم للثقافة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

حسان، حسن محمد والعجمي، محمد حسنين (2006). الإدارة التربوية. عَمّان: دار الميسرة للنشر والتوزيع.

خليل، عبد المجيد وغزال، قصي وصالح، أنور (2006). الأساليب القيادية وعلاقتها بالسمات الشخصية والدافعية نحو العمل الإداري لمديري المدارس الثانوية في محافظة نينوي. مجلة التربية والعلم، 13 (2)، 301-332.

Book 97.indb 40 12/14/23 12:03 AM

الراوي، فيصل (2009). الإدارة التربوية نظرياتها وتطبيقاتها في التعليم ورياض الأطفال. عَمّان: مكتبة الفلاح.

الربيعي، سالي (2002). أساليب تعامل المعلمات مع الأطفال وعلاقتها بالأنماط القيادية لمديرة الروضة (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة بغداد، العراق.

سبحي، منال (2017، إبريل). الأنماط القيادية لدى مديرات الروضة وعلاقتها بفاعلية التدريب الميداني لطالبات التربية العملية بجامعة الطائف من وجهة نظرهن. المؤتمر الدولي الثالث: مستقبل إعداد المعلم وتنميته بالوطن العربي بكلية التربية جامعة 6 أكتوبر بالتعاون مع رابطة التربويين العرب، الجيزة، مصر، 6، 1619-1652.

شحادة، موفق (2010). الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الخاصة وعلاقتها بمستوى جودة التعليم من وجهة نظر المعلمين في محافظة العاصمة عمان (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

الشواورة، دعاء (2015). بناء مقياس للذكاء الأخلاقي لدى طلبة الجامعات الأردنية باستخدام نظرية استجابة الفقرة. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة مؤتة، الأردن.

الصديق، فاطمة (2019). التفاؤل وعلاقته بالثقة بالنفس والشعور بالسعادة لدى طالبات رياض الأطفال بجامعة حائل. المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية، المؤسسة الدولية للنشر، 10، 1-48.

صفوة، روابنية (2017). أساليب القيادة وأثرها على ديناميكية الجماعة دراسة ميدانية بمؤسسة الدهن (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة العربي بن المهدي، الجزائر.

العبيدي، عفراء والأنصاري، سهام (2011). الذكاء الأخلاقي وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى تلامذة الصف السادس الابتدائي. مجلة البحوث التربوية والنفسية، جامعة بغداد، العراق، 31، 74-96.
القاسم، محمود عبد الكريم (2005). أثر الأنماط القيادية لمديري ومديرات المدارس الحكومية في مديرية تربية نابلس في الرضا الوظيفي للمعلمين العاملين معهم من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. مجلة اتحاد الجامعات العربية، اتحاد الجامعات العربية – الأمانة العامة، 45، 87-131.

القاسم، محمود عبدالكريم (2005). أثر الأنماط القيادية لمديري ومديرات المدارس الحكومية في مديرية تربية نابلس في الرضا الوظيفي للمعلمين العاملين معهم من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. مجلة إتحاد الجامعات العربية، إتحاد الجامعات العربية – الأمانة العامة، 45، 87-131.

محرز، نجاح (2017). أنماط السلوك الإداري لمديرات رياض الأطفال في محافظة دمشق وفقاً لنظرية رنسس ليكرت وعلاقتها بالسلوك الإبداعي للمعلمات. مجلة جامعة البعث للعلوم الإنسانية، جامعة البعث، سوريا، 39 (46)، 11-55.

محمد، محمود (2016). فاعلية إستراتيجية التفكير المزدوج لتنمية الذكاء الأخلاقي وتقدير الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية الدارسين لمادة علم النفس. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، مصر، 78، 369-402.

مساد، عمر حسن (2005). الإدارة التعليمية. الطبعة الأولى. عَمّان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

ميخائيل، أشرف (2009، مارس). الأساليب القيادية التي يستخدمها القادة الطبيعيون وتنمية مشاركة

Book 97.indb 41 12/14/23 12:03 AM

جماعات الشباب في الحياة الاجتماعية: دراسة تحليلية مطبقة على مراكز الشباب بكفر الشيخ. ورقة مقدمة للمؤتمر الدولي الثاني والعشرون للخدمة الاجتماعية، بكلية الخدمة الاجتماعية جامعة حلوان، حلوان، مصر، (5)، 2578–2642.

ناصيف، ابتسام (2005). فاعلية برنامج لتدريب مديرات رياض الأطفال على نمط الإدارة الديمقراطية: دراسة ميدانية في رياض أطفال مدينة دمشق (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة دمشق، سوريا.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Al–Raggad, Randa Khalaf K. (2016). The Moderating Effect of Moral Intelligence on the Relationship between leadership Competencies and Organizational Reputation (Thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master Business Administration). Department of Business Administration, Faculty of Business, Middle East University.

Beheshtifar, Malikeh; Esmaeli, Zhra; & Moghadam, Mahmoud N. (2011). Effect of Moral Intelligence on Leadership. European Journal of Economics, Finance and Administrative Sciences, 43

http://www.eurojournals.com/EJEFAS.htm

Clarken, Rodney H. (2009). Moral Intelligence in the Schools. Paper presented at the annual meeting of Michigan Academy of Sciences, Arts and Letters, Wayne State University, Detroit, MI, March 20,2009.

Clarken, Rodney H. (2010). Considering Moral Intelligence as Part of Holistic Education. Paper presented at the annual meeting of the American educational Research Association. Denver, Co, April 30–May 4, 2010.

Cunningham, D (2016). The importance of Moral Intelligence in Higher Education. https://www.linkedin.com/pulse/importance–moral–intelligence–higher–education–darrel–cunningham. Retrieved on 30 of June 2020.

Lennick, Doug & Kiel, F. (2005). Moral Intelligence. New Jersey: Prentice Hall.

Liao, Chu–Y. (2005). The relationship between Kindergarten Principal Leadership Style and Teacher Turnover in Taichung City, Taiwan. University of Montana. ProQuest Dissertations Publishing, 2005.3177034. https://search.proquest.com/docview/305453249?accountid=35493 Retrieved on 29th of June 2020.

Mamede, Claudia; Ribeiro, Neuza; Gomes, Daiel Roque; & Rego A. (2014). Leader's Moral Intelligence and Employees' Affective Commitment: The Mediating Role of Transformational Leadership. XXIV Jornadas Luso Es-

Book 97.indb 42 12/14/23 12:03 AM

panholas de Gestao Cientifica, 6,7,8, fevereiro 2014 – Leiria.

Mottaghi, Mahmood Reza Janani, Hamid Rohani, Zahra; & Mottaghi, S.(2014). The Relationship between the Leadership Styles and Moral Intelligence. Bulletin of Environmental, Pharmacology and Life Sciences. Vol. 3(Special Issue II) 429–433. URL:http://www.bepls.com. Retrieved on 29th of June 2020.

Siadat S.; Kazemi I.&; Mokhtaripour M. (2009). Relationship between Moral Intelligence and the Team Leadership in Administrators from Faculty Members' Point of View at the Medical Sciences University of Asfahan. Journal of Health Administration. 12 (36) :61–69. URL:http;//jhn.iums.ac.ir/article–1–425–en.html. Retrieved on 29th of June 2020.

Book 97.indb 43 12/14/23 12:03 AM

دعوة إلى الباحثين العرب
للمشاركة في مجلة الطفولة العربية بثوبها الجديد

تسترعي الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية عناية الباحثين العرب إلى أن مجلة الطفولة العربية انتهجت خطة إصدار جديدة اعتباراً من العدد (33) - ديسمبر 2007 وفقاً للمحاور الآتية، والتي ستصبح بمثابة الملفات الخاصة لأعداد المجلة، وسيكون كل محور منها عنواناً بارزاً لأغلفتها:

1- الأطفال والديمقراطية.

2- الأطفال وثقافة التسامح.

3- الأطفال والعلوم.

4- الأطفال وثقافة الصورة.

5- الأطفال وفضاء اللعب.

6- الأطفال والثقافة الإلكترونية.

7- الأطفال والعدالة التربوية.

8- مدارس المستقبل لأطفال ما قبل المدرسة والرياض (المبنى - التأثيث - اللعب - وسائل الإيضاح - الخبرات... إلخ).

لذا، فإنه يسعد الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية دعوة الباحثين العرب أينما وجدوا للمساهمة في مجلة الطفولة العربية ببحث يعدونه خصيصاً لأي من المحاور المذكورة. على أن تكون تلك الأبحاث وفقاً لقواعد وشروط النشر في المجلة التي يجدونها على موقع الجمعية الآتي: www.ksaac.org

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

ترسل جميع المكاتبات على العنوان الآتي:

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

مجلة الطفولة العربية

ص. ب: 23928 - الصفاة: 13100

دولة الكويت

هاتف: 24748250، 24748479، فاكس: 24749381

البريد الإلكتروني: info@jac-kw.org

Book 97.indb 44 12/14/23 12:03 AM

دور المدارس العالمية في تنمية الهوية الثقافية للطفل من وجهة نظر معلمات الروضة اللواتي يُدرّسن فيها(1)

Doi:10.29343/1-97-2

د. منيرة بنت عبد الله المنصور

أستاذ الطفولة المبكرة المساعد– قسْم الطفولة المبكرة

كلية التربية – جامعة الملك سعود – المملكة العربية السعودية

الملخّص:

هدفت الدراسةُ إلى معرفة دَور المدارس العالمية في تنمية الهوية الثقافية للطفل من وجهة نظر معلمات الروضة اللواتي يُدَرِّسْنَ فيها، تكوّنت عيّنة الدراسة من (230) معلمة رياض أطفال ممن يُدرِّسن في المدارس العالمية بمدينة الرياض. ولتحقيق أهداف الدراسة؛ استُخْدِمَ المنهجُ الوصفي المسحي، وأعدَّت استبانةٌ مكوَّنة من (35) فقرة. وأظهرت النتائج أن تقديرات معلمات رياَض الأطفال لدور المدارس العاَلمية في تنمية الهوية الثقافية للطفل كانت منخفضة. كما أظهرت النتائجُ وجودَ فروق دالة إحصائيًّا في تقديرات معلمات رياض الأطفال لدور المدارس العالمية في تنمية الهوية الثقافية للطفل تُعزى لمُتغيرَي الخبرة باتجاه المعلمات اللواتي خبرتهن كانت (أكثر من 10 سنواتٍ)، والتخصص باتجاه المعلمات المتخصصات في الطفولة. وعلى ضوء نتائج الدراسة قدَّمت الباحثةُ مجموعةً من التوصيات.

الكلمات المفتاحيّة: الدور، المدارس العالمية، الهوية الثقافية، معلمات الروضة.

The role of international schools in developing the cultural identity of the child from the point of view of the kindergarten teachers they are teaching

Monirah Abdullah Al-Mansour

Assistant Professor in Early Childhood Education
Department of Early Childhood
College of Education- King Saud University Kingdom of Saudi Arabia

Abstract

The study aimed at knowing the role of international schools in developing the cultural identity of the child from the point of view of kindergarten teachers. The studyis sample consisted of (230) kindergarten teachers who teach in international schools in Riyadh. To achieve the aims of the study, a descriptive survey method was used, and a questionnaire consisting of (35) items was prepared. The results showed that kindergarten teachers estimates of the role of international schools in the development of the child's cultural identity were low. Meanwhile,the results showed that there were statistically significant differences in the estimates of kindergarten teachers of the role of international schools in the development of the cultural identity of the child due to two variables: experience (in favor of the teachers whose experience was more than 10 years), and childhood speciality. In light of the results, the researcher presented a set of recommendations.

Key words: role, international schools, cultural identity, kindergarten teachers.

(*) استُلِمَ البحثُ في أغسطس 2020 وأجيز للنشر في ديسمبر 2020

Book 97.indb 45 12/14/23 12:03 AM

المقدمة:

لكل ثقافة عناصرها ومكوناتها التي تتشكّل في مجملها الشخصيةُ الثقافية للمجتمع، وتبعًا لاختلاف العناصر والمكونات الثقافية، من ثقافة لأخرى، تتمايز الثقافات وتأخذ كل منها طابعَها الخاص فتصبح لكل أمة هويتها الثقافية المميزة.

وأكد علي وموسى (2017) على أن الثقافة مكوِّن أساسي في حياة كل فرد وكل مجتمع، وهي تشمل العادات والتقاليد والمعتقدات والقيم وأنماط الحياة المختلفة، والفنون والآداب والتقاليد الاجتماعية في المأكل والمشرَبِ والملبَس، إضافة للبرامج التمثيلية الغنائية، والموسيقية، ولا يمكن لفرد أن يعيش من دون أن يتبنّى نمطًا معيّنًا يحدّد هويتَه وانتماءَه.

ولكل شيء في الكون هوية دالة على وجوده ومميزة له عن باقي الموجودات، وهناك هويات متجددة وأخرى ثابتة وتعدُّ الهوية العرقية المُشكِّلَ الأولَ للهوية الإنسانية يحملها الإنسانُ قسْرًا دون اختيار مسبَق منه، وهي غير قابلة للتغيير على المستوى الجيني مع قابلية تغييرها والتخلي عنها في الأوراق الثبوتية التي يختارها الفردُ للتعبير عن نفسه، كما يمكن التخلي عنها من خلال المظهر الثقافي الذي يعكس الانتماءَ لهذه الهوية. وهي الأساس الذي تتشكّل على أساسه العديدُ من الهويات المتداخلة التي يكتسبها الإنسانُ منذ الميلاد وقبل أن يتفاعل حتى مع وسطه الاجتماعي وقبل أن يتعرف على ماهيته وماهية الأشياء من حوله وقبل اكتسابه للثقافة، واللغة، والدين بالإضافة إلى هويات أخرى تُحَدَّدُ لاحقًا كالإنتماء لجماعة دينية، أو مهنية، أو حزبية، أو ثقافية (حمش، 2013). وحيث إن الهوية الثقافية تتضمن كلَّ أنواع السلوك الإنساني الذي يسود في مجتمع ما، وهذا السلوك يميزه عن المجتمعات الأخرى، وكذلك أنماط التفكير التي تُغْني هذا الإرثَ الثقافي، بما يعزز ارتباطَ الأفراد بالمجتمع الذي ينتمون إليه، ويشدُّ أزرَهم، ويُقوّي تلاحمَهم، ويؤدي بهم إلى وحدة مصيرهم ومشاعرهم وهمومهم (العبيدي والوحيلي، 2016).

وضمن هذا السياق أكّد إسماعيل (2011) أن الهوية الثقافية من أهم السمات المميزة للمجتمع، فهي التي تجسِّد الطموحات المستقبلية للمجتمع، وتُبرز معالمَ التطور في سلوك الأفراد وإنجازاتهم في المجالات المختلفة، وعلى ضوءِ ذلك فإن الهوية الثقافية لمجتمع ما لا بدَّ أن تستندَ إلى أصول تستمد منها قوتَها، وإلى معايير قيمية وأخلاقية وضوابط اجتماعية وغايات سامية تجعلها مركزًا للاستقطاب العالمي والإنساني.

ويُلاحَظ أن الفرد يبدأ في إدراك هويته الثقافية في سنٍّ مبكرة، فالسن الطبيعية لإدراك الطفل هويتَه القوميةَ تبدأ ببلوغه 5–7 سنوات، ويزداد إدراكه بتقدم عمره، وبالتالي فإنه يمكن إكساب الفرد الاتجاهات الإيجابية نحو الولاء للوطن في سنّ مبكرة (حسين، 2010). وتؤدي مؤسسات المجتمع المدني دورًا كبيرًا في الحفاظ على الهوية الثقافية للمجتمعات، بما في ذلك المؤسسات التربوية التي لها دور أكبر في تعزيز وتنمية الهوية الثقافية لدى الفرد، وتعدُّ مرحلة رياض الأطفال عمادَ المؤسسات التعليمية، كونها مطالبة بالحفاظ على ثقافة الأطفال المُعرَّضة للتدهور، والتأكيد على الهوية الثقافية للطفل (محمود، 2017).

وتعدُّ مرحلةُ رياض الأطفال مرحلةً متصلةً بمرحلة الأسرة ينتقل الطفل منها إلى مرحلة جديدة ويصبح أكثر اتصالاً ومعرفة للأشياء المختلفة التي تدور حوله ويكوِّن صداقات مع أقرانه خارج بيئة الأسرة؛ الأمر الذي يُكسبه العديدَ من المهارات اللغوية التي لم يسبق له معرفتها، وقد يكون صعبًا عليه اكتسابُها من الأسرة (Kosonen, 2015).

وتمثل مرحلةُ الطفولة القاعدةَ التي يُبنى عليها مستقبلُ الأمة، والنواة الأولى والمهمة؛ كونها مرحلة تعليمية هادفة لا تقل أهميةً عن المراحل التعليمية الأخرى، وتعد مرحلة ما قبل المدرسة من أهم المراحل

Book 97.indb 46 12/14/23 12:03 AM

النمائية تأثيرًا في تشكيل شخصية الفرد الحالية والمستقبلية، وهذا ما يجعل أهدافَها ترتكز على احترام ذاتية الأطفال وفرديتهم، واستثارة تفكيرهم الإبداعي المستقل، وتشجيعهم على التغيير دون خوف، ورعاية الأطفال بدنيًّا، وتعويدهم العادات السوية، ويتسق ذلك مع ما أشارت إليه عبد الغني (2009) بأن مرحلة الطفولة أكثر مرونة وقابلية للتعلم، وأكثر طواعية لتعديل السلوك. ولهذا فإن دَور رياض الأطفال لايقوم على أسس أكاديمية أو خبرات محددة، وإنما يقوم على توفير مختلف الخبرات والتجارب للطفل التي تُكسبه الخبرةَ اللازمةَ وتعمل على تنميته في مختلف مجالات النمو؛ مما يُسهم في بناء اللبنات الأولى في حياةَ الأجيال القادمة (الشايع والشايجي، 2019). فمرحلة الطفولة مرحلة المرونة، والقابلية للتعلم، ومرحلة النشاط، والنمو العقلي الواضح، ومن ثم فإن التعلم فيها يظل مُلازمًا للإنسان طوال حياته، وكل ما يُغرَس فيها من مكارم الأخلاق، ومن صفات الخير والشر يُؤتي أُكُلَه في مستقبل حياة الإنسان، بالإضافة إلى أن أي خطأ يتم فيها خلال تشكيل كيان الإنسان يعدُّ مؤشرًا سلبيًّا يصعُب التغلبُ عليه فيما بعد، ويكون مردودُه سيئًا على جميع مراحل نموه، وعلى المجتمع الذي يعيش فيه أيضًا (Krista & Casey, 2013).

ويعدُّ تعزيز الهوية الوطنية مطلبًا ضروريًّا، تسعى كل روضة لغرسها في الأطفال، كما يهتم المجتمع بدعم وتعزيز الهوية الوطنية لدى الأطفال من الأمور التي تتعلق بحمايته حاضرًا ومستقبلا. والهوية الوطنية هي عنصر أو رمز مشترك أو النمط الذي يُميّز أفرادَ المجتمع عن المجتمعات الأخرى، إذ إنه شعور الطفل بمكانه في وسط المجتمع وحبُّه وانتماؤه ينعكس على باقي جوانب شخصيته وأفعاله وتصرفاته (الحارثي، 2016). كما يعدُّ تعزيز الهوية الوطنية لدى أطفال الروضة من الركائز والأساسيات الفعالة في صناعة وإعداد المواطن والمواطنة على دراية بحق الوطن وواجباته عليه من الصغر (عيد، 2012).

وعلى الرغم مما سبق ذكرُه من أهمية التأكيد على تنمية الهوية الثقافية لدى الأطفال في الأنظمة التعليمية، إلا أنه يُلاحَظ التوسعُ في نوع من التعليم يراه البعضُ مهددًا للهوية الثقافية على وجه التحديد، ويتمثل هذا النوع من التعليم في التعليم العالمي (الأجنبي) الذي انتشر بصورة كبيرة في المجتمعات العربية بشكل عام والسعودية بشكل خاص، حيث تُقدَّمُ مناهجُ أمريكية وإنجليزية وكندية وغيرها من المناهج التي قد تؤثر على الهوية الثقافية للأطفال، حيث من الممكن أن تتحول انتماءاتُ هؤلاء الأطفال وعبر مراحل الدراسة المتتابعة في التعليم العالمي من الدولة التي يعيشون فيها إلى الدولة التي يدرسون لغتَها (محمود، 2017).

وعلى الرغم مما تؤكد عليه وزارةُ التعليم في المملكة العربية السعودية من أهمية الحفاظ على الهوية الثقافية والوطنية، والتأكيد على الذات العربية والإسلامية للشخصية السعودية، وغرْس الانتماء الوطني في نفوس الأطفال، إلا أن الملاحَظ واقعيًّا يتناقض مع ما تنادي به وزارة التعليم، فمن خلال عمْل الباحثة عضوًا في هيئة تدريس في جامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية، وخبرتها في مجال الطفولة المبكرة، ومن خلال عملها الميداني ومتابعة رياض الأطفال العالمية، فقد أحسَّت بأن الهويةَ الثقافية للأطفال السعوديين الدارسين في المدارس العالمية تحتاج للكثير من الاهتمام في ظل متغيرات العصر المتمثلة بالانفتاح العولمي، أو الزواج من أجنبيات، أو ابتعاث الطلبة السعوديين للدراسة في الدول الأجنبية، إضافة لدَور وسائل الإعلام، وكذلك اهتمام الدول المتقدمة بالهوية الثقافية، فكان للباحثة إجراء هذه الدراسة للتعرف على دَور المدارس العالمية في تنمية الهوية الثقافية للطفل من وجهة نظر معلمات الروضة اللواتي يُدرِّسْنَ في المدارس العالمية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

لا يمكن التغافل عن ضرورة تعلم وتعليم اللغات الأجنبية لأطفالنا، بل أصبح ذلك من ضرورات العصر حتى يستطيعوا التعاملَ مع التطورات العلمية والتكنولوجية والانفتاح على الأمم الأخرى، إنما المشكلة تكمُن في استيراد منظومة تعليمية متكاملة بمناهجها ولغتها ومعلميها، مما يهدد وحدةَ وتماسكَ المجتمع

Book 97.indb 47 12/14/23 12:03 AM

وقدرتَه على تشكيل وجدان الأطفال. وعلى الرغم من بوادر النقلة النوعية التربوية والحضارية التي يقدّمها التعليمُ العالمي في رياض الأطفال فإنه يتوجب الأخذ بعين الاعتبار ما يفرضه هذا التعليم من تحديات ومخاطر. من هنا يبرز دور رياض الأطفال ومعلماتها في مواجهة مظاهر الخلل الثقافي التي من شأنها إضعافُ وتشويهُ الهوية الثقافية للأطفال. فالحفاظ على الهوية الثقافية للأطفال في الروضة وخاصة في ظل التحديات التي يواجهها الأطفال، والتي تكمُن في تحديات العولمة والتطور العلمي والتكنولوجي، وما يترتب على الأطفال الذين نشأوا في بلد غير بلدهم الأصلي، والأطفال العائدين مع ذويهم من الابتعاث؛ الأمر الذي يدفعهم للتفكير بإلحاق أطفالهم في مدارس عالمية لمناسبتها وظروف نشأتهم ولغتهم الأجنبية المكتَسَبَة التي أثّرت بشكل عام على مستوى لغتهم الأم؛ الأمر الذي يستوجب أدوارًا جديدة للمدارس، وهي التي تتمثل في غرْس تنمية شعور قوي بالهوية الثقافية لدى الأطفال السعوديين. ونتيجة للتحديات التي تفرض نفسَها على المجتمع السعودي، الأمر الذي أصبح يتطلب بلورةَ رؤية خاصة يُحَافَظ من خلالها على الهوية الثقافية للأطفال، وفي الوقت نفسه على الانفتاح على العالم للإفادة من نتائج المعرفة بجميع أشكالها دون أن يفقد الأطفالُ شيئًا من هويتهم الثقافية، وهذا يتطلب الاهتمامَ بالنشء منذ البداية ورعايتهم منذ الصغر. وعلى ضوء ما سبق يمكن تحديدُ مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي: ما دور المدارس العالمية في تنمية الهوية الثقافية للطفل من وجهة نظر معلمات الروضة اللواتي يدرّسن فيها ؟ ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلةُ الفرعية التالية:

1 - ما دور المدارس العالمية في تنمية الهوية الثقافية للطفل من وجهة نظر معلمات الروضة اللواتي يدرّسن في المدارس العالمية ؟

2 - هل هناك فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات تقدير معلمات الروضة اللواتي يدرّسن في المدارس العالمية لدَور المدارس العالمية في تنمية الهوية الثقافية للطفل تُعزى لمتغيّر الخبرة؟

3 - هل هناك فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات تقدير معلمات الروضة اللواتي يدرّسن في المدارس العالمية لدَور المدارس العالمية في تنمية الهوية الثقافية للطفل تُعزى لمتغيّر التخصص؟

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة الحالية من أهمية الموضوع الذي تتناوله وهو الهوية الثقافية لأطفال الروضة التي تعد أحدَ ملامح المجتمع السعودي، وحيث إن المدارس العالمية ومعلمات رياض الأطفال هنَّ البوابة الأولى التي يتلقى الأطفال من خلالهن قيمَهم الثقافيةَ بعد الأسرة، من هنا نجد أهميةَ هذه الشريحة من المعلمات في تنمية الهوية الثقافية للأطفال. وتتضح أهمية الدراسة من خلال تأكيدها على العناصر الآتية:

1 - إن التعليم العالمي (الأجنبي) واقعٌ لا مفرَّ منه، فهو قائم بمؤسساته وله أنصاره ومؤيدوه وطلبته، ومن ثم ينبغي التعامل معه والاستفادةُ منه في إطار الهوية الثقافية العربية.

2 - يمكن أن تساعد نتائجُ هذه الدراسة المسؤولين في وزارة التعليم السعودية للوقوف على الواقع الفعلي لدور المدارس العالمية في تنمية الهوية الثقافية للطفل في مرحلة الروضة للعمل على وضْع البرامج التدريبية اللازمة لدعم المعلمات بما يعزز مفاهيمَ الهوية الثقافية السعودية.

3 - يمكن أن تفيد نتائجُ هذه الدراسة معلمات رياض الأطفال العالمية، وذلك من خلال العمل على تنمية الوعي بقضايا الغزو الثقافي وأثرها علَى الهوية الثقافية السعودية.

4 - قد تفيد مخططي المناهج والقائمين على إعداد دليل المعلمة بما ستقدمه من تعزيزات إيجابية في دعم الهوية الثقافية للطفل السعودي.

Book 97.indb 48 12/14/23 12:03 AM

المصطلحات والتعريفات الإجرائية:

تتناول الدراسة الحالية التعريفات الاصطلاحية والإجرائية التالية:

- **الدور:** يُعرِّفه أحمد (2008) بأنه: مجموعة الوظائف والمهام والمسؤوليات المتوقَّعة التي يمكن أن يقوم بها شخصٌ أو قطاع أو تنظيم لتحقيق أهداف معيّنة. وتُعرِّفه الباحثة إجرائيًّا بأنه: الأنشطة التي تقوم بها المدارسُ العالمية من توجيه وإرشاد تربوي لأطفالها من خلال الحلقات التعليمية واللقاءات في الأنشطة اللامنهجية سواء داخل الروضة أو خارجها باعتبارها معلمة ومربية موجّهة، وقيسَتْ من خلال الاستبانة التي أعدَّت لأغراض هذه الدراسة.

- **المدارس العالمية:** تُعرِّف الباحثة المدارسَ العالمية إجرائيًّا بأنها: مدارس خاصة غير حكومية تقوم بصفة أصلية أو فرعية بالتعليم قبل مرحلة التعليم الجامعي مقابلَ مصروفات، وتهدف للتوسع في دراسة لغات أجنبية بجانب المناهج الرسمية المقررة للمدارس الرسمية المناظرة، ويجوز إضافة بعض المناهج للخطة الأصلية وفق ما تقرره وزارة التعليم.

- **الهوية الثقافية:** يُعرِّفها الجابري (2015) بأنها: ذلك المركّب المتجانس من الذكريات والتصورات والقيم والرموز والتعبيرات والإبداعات والتطلعات التي تحتفظ لجماعة بشرية تشكّل أمةً أو ما في معناها بهويتها الحضارية في إطار ما تعرفه من تطورات بفعل ديناميتها الداخلية، وقابليتها للتواصل والأخذ والعطاء. وتُعرِّف الباحثةُ الهويةَ الثقافيةَ إجرائيًّا بأنها: الإطار الفكري الذي يجمع بين مفهوم طفل الروضة في المدارس العالمية والمجتمع السعودي عن ذاتهما وعن فكرة الآخرين عنهما ويتبلورِ من خلال المعتقدات والقيم والتضحيات والمعاناة المشتركة والتطلعات والطموحات بما يمنح أطفالَ الروضة شخصيتَهم المميزةَ عن غيرها من الجماعات الأخرى، وهي التي تُسهم معلمةُ رياض الأطفال في الحفاظ عليها وتنميتها.

- **رياض الأطفال:** هي مؤسسة تربوية ذات مواصفات خاصة يلتحق بها الأطفالُ من الثالثة إلى السادسة من العمر، وتهدف إلى تحقيق النمو المتكامل متمثلًا في أبعاده الجسمية، والحركية، والنفسية، واللغوية، والانفعالية، والاجتماعية إلى أقصَى حدٍّ تسمح به قدراتُه، وذلك عن طريق ممارسته للأنشطة الهادفة التي تُوفَّر له (Kuo, L, & Anderson, 2013). وتُعرِّف الباحثة رياضَ الأطفال إجرائيًّا: بأنها مؤسسة تعليمية تستقبل الطفلَ من عمر (4–6) سنوات لأجل تهيئته لمرحلة المدرسة.

حدود الدراسة ومحدداتها:

اقتصرت الدراسة الحالية على:

- الحدود البشرية والزمانية والمكانية: عيّنة من معلمات رياض الأطفال في المدارس العالمية بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2019–2020).
- الحدود الموضوعية: وتحددت الدراسة الحالية بتعميم نتائج الدراسة على ضوء صدق الأداة وثباتها وموضوعية المُستَجيبين لها.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يتضمّن هذا الجزءُ الإطارَ النظري الخاص (رياض الأطفال والهوية الثقافية)، إضافة لاستعراض عدد من الدراسات السابقة ذات الصلة.

Book 97.indb 49 12/14/23 12:03 AM

أولًا: الإطار النظري:

أ. رياض الأطفال:

يتفق الكثير من علماء التربية والتعليم على أن لسنوات مرحلة رياض الأطفال دَورَها المهمَّ في تنشئة الطفل وتربيته من الناحيتين الأخلاقية والعلمية، إذ إنها كما يؤكدون المسؤولُ الرئيسُ عن بناء الأسس واللبنات الأولى التي تقوم عليها شخصية الفرد في مراحل عمره القادمة (DeAnne & ,Martha, 2016). وعلى هذا الأساس، اهتمّت الكثيرُ من النظم التربوية في دول العالم المختلفة بهذه المرحلة وأصبحت المؤسسات التربوية في المجتمع شريكًا مهمًّا للأسرة في تربية الطفل وتنشئته وتوفير الرعاية المناسبة له منذ السنوات الأولى للميلاد، وذلك لأن تنوع المثيرات وتوفر المعطيات اللغوية والبشرية والسلوكية أمام الطفل، تؤدي جميعُها إلى زيادة مداركه ونمو شخصيته في الجوانب المختلفة (الشعيبي، 2015). **وتعَدُّ** رياضُ الأطفال مرحلةً متميزةً لنمو الطفل حينما يكون أكثر قابلية للتغير والتأقلم النفسي والبيئي. لذلك أجمعَ علماءُ النفس والتربية على وصف الطفولة المبكرة بالمرحلة الحرجة لما لها من تأثير بالغ في تشكيل شخصية الطفل وتنمية قدراته واستعداده للتعلم. فهي مرحلة تكوين الضمير والخروج من المركزية الذاتية وبداية نمو الشعور بالمسؤولية وحقوق الآخرين. وهي مرحلة تشكيل القيم الأخلاقية والاجتماعية مثل الاستقلال الذاتي وحب العمل (عباس، 2016). ومؤسسات رياض الأطفال هي تلك المؤسسات التعليمية الحكومية والأهلية التي تقوم بقبول الأطفال دون سن الدخول للمدرسة الابتدائية، وتقوم بتقديم البرامج التربوية لهم بهدف إعدادهم وإكسابهم بعض القدرات والمهارات المعرفية والاجتماعية استعدادًا لدخولهم المرحلة الابتدائية (الشايع والشايجي، 2019).

ولقد حددت سياسةُ التعليم في المملكة العربية السعودية أهدافَ التعليم لرياض الأطفال بالتالي كما أشارت لها الشنواني (2017): صيانة فطرة الطفل ورعاية نموه الخلقي والعقلي والجسمي في ظروف طبيعية سوية لجوّ الأسرة متجاوبة مع مقتضيات الإسلام. **و**تكوين الاتجاه الديني القائم على التوحيد، المطابق للفطرة. **و**أخذ الطفل بآداب السلوك، وتيسير امتصاصه الفضائل الإسلامية، والاتجاهات الصالحة بوجود أسوة حسنة وقدوة محببة أمام الطفل. **و**إيلاف الطفل الجوّ المدرسي، وتهيئته للحياة المدرسية أو نقله برفق من (الذاتية المركزية) إلى الحياة الاجتماعية المشتركة مع أترابه. **و**تزويده بثروة من التعابير الصحيحة والأساسيات الميسرة والمعلومات المناسبة لسنه والمتصلة بما يحيط به.

ب. الهوية الثقافية:

الهوية في مفهومها العام هي الصفة التي يتميز بها الأفرادُ أو الجماعاتُ عن بعضهم، وتتحدد بها حالاتُهم، فهي على الصعيد الفردي تعني التمايزَ، أما على الصعيد الجماعي فتعني «التمايز والتماثل» في آن واحد، أي تماثل أفراد جماعة مع بعضهم، وتمايزهم كجماعة عن الجماعات الأخرى، ضمن هذا الأطار يُقسِّم ميللر «الهوية» إلى ثلاث دوائر تبدأ بمنطقة نواة، هي الهوية الذاتية، وتليها دائرة تضم جملةً من الهويات الفرعية التي تخضع لمحددات اجتماعية وسياسية، فتبرز إحداها في آنٍ وتتراجع أخرى، ومن ضمنها الهوية الوطنية، ثم دائرة ثالثة عريضة يطلق عليها اسمُ الهوية العامة، أي التي يمكن أن تسمّى بالهوية الحضارية (عمار، 2016).

وتُعرَّف الهويةُ بأنها: منظومة متكاملة من المعطيات المادية والنفسية والمعنوية والاجتماعية تنطوي على نسق من عمليات التكامل المعرفي، وتتميز بوحدتها التي تتجسد في الروح الداخلية المتمثلة في الإحساس بالهوية والشعور بها، فالهوية هي وحدة من المشاعر الداخلية التي تتمثل في الشعور بالاستمرارية والتمايز والديمومة والتوازن والجهد المركزي، وهذا يعني أن الهوية وحدة من العناصر المادية والنفسية المتوازنة

Book 97.indb 50 12/14/23 12:03 AM

والمتكاملة التي تجعل الشخصَ يتميز عمَّن سواه، ويشعر بوحدته الذاتية. فالهوية شعور بالكلية والاندماج لمعرفة ما هو خطأ وما هو صواب (علي وموسى، 2017).

ويتميز مفهوم الهوية بطابع الشمولية، ويشكِّل الانتماءُ عنصرًا من عناصر الهوية، فالهوية تتكوّن من شبكة من الانتماءات والمعايير، ويأخذ مفهومُ الهوية طابعًا سيكولوجيًّا وفلسفيًّا بالدرجة الأولى، حيث يوظف بشكل واسع في مجال الفلسفة (محمود، 2008).

إن الهوية كيان أفراده يجمع بين انتماءات متكاملة، وهوية المجتمع تمنح مشاعرَ الأمن والاستقرار والطمأنينة، فالهوية القومية تمنح أبناءَ الأمة الشعورَ بالثقة والأمن والاستقرار. وفي الوقت الذي يكون المجتمعُ متعددًا بانتماءات وفئات وجماعات عرقية أو دينية أو سياسية أو اجتماعية، فإنه يتوجب على السياسيين العملُ على دمْج هذه الانتماءات المتنوعة من أجل الوصول إلى هوية مشتركة تمثل مصالحَ الجماعة بانتماءاتها الطبيعية المختلفة، فالهوية المشتركة أو محاولة تحقيق الاندماج الاجتماعي لا تعني إزالة الانتماءات الفرعية بقدر ما تعني ضمانَ عدم التضارب بين الهوية المشتركة والهوية الفردية (حمش، 2013). وهكذا تتضح العلاقةُ التفاعلية التبادلية بين الانتماء والهوية، فكلاهما يؤثر في الآخر ويتأثر به، وحيث إن الانتماءَ حاجةٌ ضرورية وأساسية للفرد تحركه نحوها ميولٌ ودوافع قوية، فغالبًا ما يكون انتماءُ الفرد لمن يحقق له إشباعَ هذه الحاجات (الجابري، 2015).

دور رياض الأطفال في المدارس العالمية في تنمية الهوية الوطنية:

تعدُّ الروضاتُ من أهم المؤسسات الاجتماعية والتربوية على الإطلاق حيث إنها تعمل على التخطيط، وهي جزء من الخطة العامة على كافة جوانب المجتمع؛ فالروضات مؤسسات تعليمية تربوية من خلالها يُدرَّبُ الأطفالُ على العمل الجماعي وعلى تحمل المسؤولية، والمشاركة في العلاقات الاجتماعية، والإسهام في بناء المجتمع وتقدمه. فالروضة تنظيم اجتماعي صُمِّمَ عن قصْد للقيام بالعملية التربوية في المجتمع من أجل تحقيق أهداف المجتمع، ومن أهم وظائف الروضات الحديثة حسَب ما أوردته الشنواني (2017) المحافظة على ثقافة المجتمع من خلال نقل وتبسيط التراث الثقافي وتقديمه إلى الأجيال حتى يقوموا بدورهم في المجتمع. وإكساب الأفراد الولاءَ والانتماءَ لمجتمعهم، وتعزيز الهوية الوطنية وغرْسها بداخلهم، من خلال تزويد الأطفال بالخبرات للعمل بها في المجتمع. وخلْق الشعور بالانتماء في نفوس الأطفال وإحساسهم بأنهم مجتمع واحد وثقافة واحدة لها طابعها الذي يميزها.

الدراسات السابقة:

يتناول هذا الجزء الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة.

هدفت دراسةُ عشرية (2012) إلى تقصّي دور النظم التعليمية الأجنبية في بناء شخصية الطفل في مرحلة التعليم الأساس من وجهة نظر التربويين، واتبعت الدراسةُ المنهجَ الوصفي من خلال تتبع دور نُظم تعلم اللغات الأجنبية من وجهة نظر التربويين ممثلة في (40) معلمًا و(10) من مديري المدارس في مرحلة التعليم الأساسي بولاية الخرطوم بالسودان، وآراء خبراء تربية من الجامعات السودانية المختلفة، وتوصلت نتائجُ الدراسة إلى أن هنالك دلالةً إحصائية في استجابة المعلمين لدور نُظم تعليم اللغات الأجنبية في بناء شخصية الطفل في مرحلة التعليم الأساس، بينما أشارت نتائجُ المقابلات الفردية مع مديري المدارس إلى أن دورَ نُظم تعليم اللغات الأجنبية يكون واضحًا في حالة استناد رياض الأطفال لأسس واضحة في التخطيط للتربية القومية في بناء شخصية الطفل.

أما دراسة سالابي (Salabi, 2013) فقد هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الهوية الثقافية والتحصيل العلمي للطلاب الأمريكان من أصل عربي بالمدارس الثانوية في مجالات القراءة والرياضيات واللغات.

Book 97.indb 51 12/14/23 12:03 AM

اتبعت الدراسةُ المنهجَ الارتباطي. وتكونت العيّنة من (44) طالبًا وطالبة. وأشارت النتائجُ إلى أن التنوعَ والتباينَ داخل الفصول الدراسية قد أثار حوارًا ونقاشًا لا مفرَّ منه حول الهوية الثقافية وتأثيرها على أداء الطلبة. وأوضحت كذلك النتائجُ مدى أهمية مستوى عملية التبادل الثقافي أو التقمّص على الشخصية وتأثيرها بشكل كبير على إيجاد مستوى من الارتياح لدى المعلمين. كما أظهرت النتائجُ أهميةَ الهوية الثقافية في أوساط الطلبة الأمريكيين من أصل عربي وارتباطها بالنجاحات الأكاديمية التحصيلية.

وهدفت دراسةُ حمش (2013) إلى معرفة دور معلمي المرحلة الابتدائية في الحفاظ على الهوية الثقافية للطفل الفلسطيني من وجهة نظر مديري المدارس تبعًا لمتغيِّر الجنس والمنطقة التعليمية والمؤهل العلمي وسنوات الخدمة. اتبعت الدراسةُ المنهجَ الوصفي، وأُعدَّت استبانةٌ مكوَّنةٌ من (44) فقرة وُزِّعَتْ على عيّنة من مديري المدارس الابتدائية في فلسطين بلغ عددُهم (75) مديرًا ومديرة. وأظهرت النتائجُ أن تقديرات أفراد العينة لدور معلمي المرحلة الابتدائية في الحفاظ على الهوية الثقافية للطفل الفلسطيني من وجهة نظر المديرين كانت عالية. ولم تُظهر النتائجُ وجودَ فروق دالة إحصائيًّا في أدوار معلمي المرحلة الابتدائية في الحفاظ على الهوية الثقافية للطفل الفلسطيني تُعزى لمتغيّرات الخبرة والمؤهل والجنس والمنطقة التعليمية.

واهتمت دراسةُ موسى وكطان (2014) بالكشف عن الفروق في الانتباه التنفيذي للأطفال ثنائيي اللغة، والأطفال أحاديي اللغة، وتعرُّف الفروق بين الأطفال وفقَ متغيّر الجنس. وأُعدَّت اختباراتٌ موضوعية طُبِّقَتْ على عينة من الأطفال بمحافظة كركوك بالعراق بلغ عددُها (40) طالبًا وطَالبةَ. وتوصلت الدراسةُ إلى أن عينة الدراسة التطبيقية لديها القدرةُ في الانتباه التنفيذي، وأن الأطفالَ ثنائيي اللغة يتفوقون بوضوح على أقرانهم أحاديي اللغة، وليس هناك فروق ذات دلالة معنوية في القدرة على الانتباه التنفيذي حسب متغيّر النوع.

وأجرى الحارثي (2016) دراسةً هدفت إلى استكشاف آراء أولياء الأمور الذين يدرس أبناؤهم في مدارس ثنائية اللغة فيما يختص بتأثير اللغة الإنجليزية على اللغة العربية لدى أطفالهم، والتعرف على أهم الآثار السيئة التي تحدث للغة العربية نتيجةَ استعمال اللغة الإنجليزية لغةً للتدريس في المدرسة فيما يُسمَّى التعليم ثنائي اللغة أو متعدّد اللغات. وتكونت أداة الدراسة من استبانة أُعدَّتْ وَوُزِّعتْ على عيّنة بلغت (73) من أولياء أمور الأطفال بمدينة الرياض بالسعودية. وقد كشفت النتائجُ عن وجود مشكلات في تعلم اللغة العربية يعاني منها الأطفالُ تتعلق بالعجز اللغوي في مجالَي التعبير الشفوي والكتابة، وفي مجال لفْظ الأحرف وتسميتها، بحيث يمكن القولُ بتأثير اللكنة الأعجمية على الأطفال العرب؛ فحرف الحاء غدا يُلفَظ هاءً مثل كلمة «حَرْب» تصبح «هَرْب» وقِسْ عليه، أما الطاءُ فتُلفَظ تاءً، وبناءً عليه فإننا نفقدُ هويتَنا.

في حين أجرى محمود (2017) دراسةً وصفيةً ميدانيةً هدفت إلى تعزيز الهوية الثقافية العربية في مدارس التعليم الأجنبي. واستعان الباحثُ في جمْع البيانات بعمل استبانة مكوّنة من (36) فقرة ومقابلة مقنَّنة، وتكونت العينة من (183) طالبًا وطالبة من طلاب المدارس الخاصة الأجنبية الملتحقين بدبلوم الدراسات العليا للتربية بجامعة القاهرة بمصر. وأظهرت النتائج أن تقديرات أفراد الدراسة لأسباب الإقبال على التعليم الأجنبي لدى معلمي المدارس الخاصة الأجنبية كانت عالية، ومن أهم أسباب الإقبال: فشل التعليم الحكومي في تلبية متطلبات الأسرة وتطلعات المجتمع وسوق العمل. في حين كانت تقديرات أفراد الدراسة للتأثيرات السلبية للتعليم الأجنبي على الهوية الثقافية العربية مرتفعة، ومن أهم هذه التأثيرات السلبية «شعور خريج المدارس الأجنبية أو الدولية بضعف ولائه واغترابه عن مجتمعه الذي يعيش فيه».

أما العتيبي (2018) فتناولت دراستُه معرفةَ معتقدات المعلمات حول أثر تعلم أطفال الروضة الدولية للغات الأجنبية على المهارات اللغوية للغة العربية، والتعرف إلى اختلاف معتقدات معلمات الروضة حول تأثيرات تعلم اللغة الأجنبية على اكتساب طفل الروضة للمهارات اللغوية وفق متغيّرَي (المؤهل،

Book 97.indb 52 12/14/23 12:03 AM

التخصص). واستخدمت الدراسة المنهجَ الوصفي التحليلي. تكونت العينة من (136) معلمة من معلمات الروضات التي تعتمد (البرامج التعليمية الدولية). ولغايات تحقيق أهداف الدراسة، صُمِّمَت استبانةٌ مكوّنة من (28) عبارة، موزّعة على أربعة محاور. وتوصلت الدراسة لعدد من النتائج من أهمها: كانت تقديرات المعلمات حول أثر تعلم أطفال الروضة الدولية للغات الأجنبية على مهارات القراءة والكتابة والاستماع عالية. بينما كانت الدرجة متوسطة في مهارة التحدث. ووجود فروق دالة إحصائيًّا بين معتقدات معلمات الروضة حول تأثيرات تعلم اللغة الأجنبية على اكتساب طفل الروضة لمهارة القراءة تُعزى لمتغيّر المؤهل العلمي باتجاه الماجستير. مع وجود فروق دالة إحصائيًّا بين معتقدات معلمات الروضة حول تأثيرات تعلم اللغة الأجنبية على اكتساب طفل الروضة لمهارة الكتابة تُعزى لمتغيّر المؤهل العلمي باتجاه البكالوريوس. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معتقدات معلمات الروضة حول تأثيرات تعلم اللغة الأجنبية على اكتساب طفل الروضة لمهارة القراءة تُعزى للتخصص باتجاه تَخَصُّصَي معلم الصف واللغة العربية. ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معتقدات معلمات الروضة حول تأثيرات تعلم اللغة الأجنبية على اكتساب طفل الروضة لمهارة الكتابة باختلاف التخصص.

وأجرت الأحمري (2018) دراسةً هدفت إلى معرفة دور الروضة في تعزيز الهوية الوطنية بما يتوافق مع رؤية 2030 لدى أطفال الروضة من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال. اتبعت الدراسة المنهجَ الوصفي، وأعدَّت استبانةٌ مكونة من (27) فقرة وُزِّعَت على عينة من معلمات رياض الأطفال بلغت (79) معلمة. وأظهرت النتائج أن تقديرات معلمات رياض الأطفال لدور الروضة في تعزيز الهوية الوطنية كانت متوسطة. ولم تُظهر النتائجُ أيةَ فروق دالة إحصائيًّا في تقديراتهن لدور الروضة في تعزيز الهوية الوطنية تُعزى لمتغيرات المؤهل العلمي والخبرة والدورات التدريبية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

باستعراض الدراسات السابقة يتضح الآتي:

1 - يُلاحَظ قلةُ الدراسات التي تناولت دورَ المدارس العالمية في تنمية الهوية الثقافية لدى طفل الروضة من وجهة نظر المعلمات، مما اضطر الباحثة لتوسيع دائرة البحث لتشمل الهويةَ الوطنية والثقافية ودور معلمي المراحل التعليمية المختلفة في تعزيز الهوية الثقافية.

2 - تناولت هذه الدراسة موضوعَ الهوية الثقافية للطفل بشكل عام، كما أوردت الباحثة عددًا من الدراسات السابقة تميزت بحداثتها زمنيًّا.

3 - تستفيد الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في منهجها واختيار أفراد الدراسة، وإعداد الأدوات والتحقق من صدقها وثباتها، وإجراءاتها والمعالجة الإحصائية. وتميزت هذه الدراسة بتناولها دورَ المدارس العالمية في تنمية الهوية الثقافية من وجهة نظر معلمات الروضة اللواتي يدرِّسن فيها؛ وهو ما لم يَجْرِ في أية دراسة سابقة.

4 - يتضح من استعراض الدراسات السابقة أنها تتفق مع الدراسة الحالية من حيث الآتي:

أ. **موضوعها:** اتفقت معظم الدراسات السابقة في تناولها موضوعَ دور المؤسسات التعليمية في الحفاظ على الهوية الثقافية بشكل عام. في حين تناول بعضُها دورَ النظم التعليمية في تعزيز الهوية الثقافية كما في دراسة عشرية (2012). وتناولت دراسة حمش (2013) دورَ معلمي المرحلة الابتدائية في الحفاظ على الهوية الثقافية للطفل. في حين يُلاحَظ تناول بعض الدراسات استكشافَ آراء أولياء

Book 97.indb 53 12/14/23 12:03 AM

الأمور الذين يدرس أبناؤهم في مدارس ثنائية اللغة فيما يختص بتأثير اللغة الإنجليزية على اللغة العربية لدى أطفالهم كما في دراسة الحارثي (2016). أما دراسة سالابي (Salabi, 2013) فقد تناولت العلاقةَ بين الهوية الثقافية والتحصيل العلمي للطلاب الأمريكان من أصل عربي بالمدارس الثانوية في مجالات القراءة والرياضيات واللغات.

ب. **المنهج المستخدَم:** تتفق معظم الدراسات السابقة في استخدامها المنهجَ الوصفي المسحي لمناسبته لأغراض الدراسات. كما في دراسة عشرية (2012) وحمش (2013)، والعتيبي (2018). بينما اختلفت هذه الدراسة عن دراسة سالابي (Salabi ،2013) التي اتبعت المنهجَ الارتباطي.

ج. **الأداة:** تتفق هذه الدراسة مع معظم الدراسات السابقة في استخدامها الاستبانةَ أداةً لجمْع المعلومات. في حين يُلاحَظ أن دراسةَ موسى وكطان (2014) استخدمت الاختباراتِ الموضوعية.

ح. **النتائج:** تتفق معظم نتائج الدراسات السابقة مع نتائج هذه الدراسة من حيث أهمية المؤسسات التعليمية من معلمين وأولياء أمور ومراحل تعليمية في تنمية الهوية الثقافية وتعزيزها لدى الأطفال.

الطريقة والإجراءات:

تناولت الباحثة في هذا الجزء وصفًا لمنهجية البحث ولطريقة اختيار أفراد الدراسة، وأداة الدراسة، وكيفية تنظيمها وتطويرها، والتأكد من صدْق الأدوات وثباتها.

منهجية الدراسة:

قامت الباحثة باستخدام المنهج الوصفي المسحي لتحقيق هدف هذه الدراسة والإجابة عن أسئلتها.

مجتمع الدراسة:

تكوَّن مجتمعُ الدراسة من جميع معلمات رياض الأطفال في المدارس العالمية (الأجنبية) بمدينة الرياض البالغ عددُهن حسبَ إحصاءات إدارة تقنية المعلومات بتعليم الرياض (1029) معلمة موزَّعات في (48) روضة عالمية.

عيّنة الدراسة:

اختيرت عيّنةٌ عشوائية طبقية من مجتمع الدراسة بنسبة (20%) وبلغ عدد أفراد العينة (230) معلمة تقريبًا. والجدول (1) يوضح أعدادَ أفراد عينة الدراسة من معلمات رياض الأطفال على ضوء متغيرات الدراسة.

Book 97.indb 54 12/14/23 12:03 AM

الجدول (1)

أعداد أفراد عينة الدراسة من معلمات رياض الأطفال حسب متغيرَي الدراسة

الفئة	المتغير	مستوياته	العدد	النسبة
معلمة الروضة	التخصص	متخصصة في الطفولة	199	%87
		غير متخصصة في الطفولة	31	%13
		المجموع	230	%100
	الخبرة	أقل من 5 سنوات	103	%45
		5– 10 سنوات	87	%38
		أكثر من 10 سنوات	40	%17
		المجموع	230	%100

أداة الدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة بُنيَت استبانةٌ مكونة من (35) فقرة، حيث عملت الباحثة على تصميم الاستبانة من خلال الرجوع إلى الأدبَ التربوي ذي العلاقة، والاستفادة من آراء المختصين في الطفولة المبكرة وأصول التربية، وبعض الدراسات ذات الصلة.

صدق أداة الدراسة:

للتأكد من صدق محتوى أداة الدراسة عُرِضَتْ بصورتها الأولية على (8) مُحكِّمين من ذوي الاختصاص في جامعة الملك سعود، للحُكم على درَجة ملاءِمة الفقرة من حيث الصياغة اللغوية وانتمائها للمجال المراد قياسُه. وبعد استعراض ملاحظات المُحكِّمين أُعيدَتْ صياغةُ بعض الفقرات، وحُذِفَتْ بعض الفقرات غير المنتمية للموضوع، وعليه أصبحت الاستبانة مكَونة من (35) فقرة. وتدرَّجَ مستوَى الإجابة عن كل فقرة من فقرات الاستبانة وفق مقياس ليكرت الخماسي وهي: موافقة بشدة (5 درجات)، موافقة (4 درجات)، محايدة (3 درجات)، غير موافقة (2 درجتان)، غير موافقة بشدة (1 درجة واحدة). وجرى تقسيم تقديرات معلمات الروضة لدور المدارس العالمية في تنمية الهوية الثقافية للطفل إلى ثلاثة مستويات: مرتفع، متوسط، منخفض؛ وذلك بتقسيم مدى الأعداد من 5–1 في ثلاث فئات للحصول على مدى كل مستوى أي 1.33 = 5–1 وعليه تكون المستويات كالآتي: مستوى منخفض من الدور (1–2.33)، ومستوى متوسط من الدور (2.34–3.67)، ومستوى مرتفع من الدور (3.68–5).

ثبات أداة الدراسة:

للتأكد من الثبات عملت الباحثة على استخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-re test) حيث وُزِّعَت الأداةُ على مجموعة من معلمات رياض الأطفال من خارج عينة الدراسة، وأعيدَ تطبيقُها عليهن بعد مَضي أسبوعين، وبعد ذلك استُخرِجَ معاملُ الثبات لكل استبانة، وكانت معاملات الثبات ضمن النسب المقبولة لأغراض هذه الدراسة، حيث بلغت (0.92).

Book 97.indb 55 12/14/23 12:03 AM

إجـراءات الدراسـة:

لتنفيذ هذه الدراسة اتُّبِعَتِ الخطواتُ الآتية:

بعد التأكد من صدق أداة الدراسة وثباتها وتحديد مجتمع الدراسة وعينتها، اتُّبِعَتِ الإجراءات الآتية في التنفيذ:

1. أُخِذَتْ موافقةٌ رسمية من إدارة التعليم بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية لتطبيق أداة الدراسَة.

2. عُقِدَ لقاءٌ مع معلمات رياض الأطفال في المدارس العالمية ولإطلاعِهنَّ على أهداف الدراسة وعلى كيفية الإجابة عن أداة الدراسة، وأجابت الباحثة عن استفساراتهم.

3. قامت الباحثةُ نفسُها أحيانًا، وبمساعدة زميلات العمل أحيانًا أخرى، بالإشراف على تطبيق أداة الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2019 / 2020.

4. تفريغ استجابات أفراد العينة على الأداة في جداول خاصة، علمًا بأن الباحثة قامت بعكس العبارات السلبية الواردة في الأداة لغايات ضبْط عملية التحليل الإحصائي واستخراج النتائج المتمثلة بالمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

5. تحليل النتائج باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة (SPSS) عن طريق الحاسوب للتوصّل إلى النتائج ثم مناقشتها، وتقديم التوصيات .

متغيرات الدراسة

أولًا: المتغيرات المستقلة:

أ. التخصص وله مستويان: متخصصة في الطفولة، غير متخصصة في الطفولة.

ب. الخبرة، ولها ثلاثة مستويات: (أقل من 5 سنوات)، (5– 10 سنوات)، (أكثر من 10 سنوات).

ثانيًا: المتغيرات التابعة:

- دور المدارس العالمية في تنمية الهوية الثقافية للطفل من وجهة نظر معلمات الروضة اللواتي يدرِّسن فيها.

المعالَجة الإحصائية:

استُخدِمَ الآتي:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤال الأول.
- تحليل التباين الأحادي واختبار شيفيه للمقارنات البَعدية للإجابة عن السؤال الثاني.
- اختبار (ت) للإجابة عن السؤال الثالث.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

يتناول هذا الجزءُ عرضًا للنتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية ومناقشتها، بعد تطبيق الأداة، وفيما يلي عرْض لنتائج الدراسة وفقًا لتسلسل أسئلتها ومناقشتها:

Book 97.indb 56 12/14/23 12:03 AM

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشته وينصُّ على: ما دور المدارس العالمية في تنمية الهوية الثقافية للطفل من وجهة نظر معلمات الروضة اللواتي يدرِّسن في المدارس العالمية؟

للإجابة عن هذا السؤال احتُسبَ المتوسطُ الحسابي، والانحراف المعياري لفقرات أداة الدراسة التي تقيس درجات تقدير معلمات رياضَ الأطفال اللواتي يدرِّسن في المدارس العالمية لدور المدارس العالمية في تنمية الهوية الثقافية للطفل، ويوضح الجدول (2) هذه النتائجَ.

جدول (2)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تقدير معلمات رياض الأطفال اللواتي يدرِّسن في المدارس العالمية لدور المدارس العالمية في تنمية الهوية الثقافية للطفل مرتَّبة تنازليًّا

الرقم	الرتبة	فقرات المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	تقديرات الدور
2	1	التعلم في المدارس العالمية يؤدي إلى حدوث تشويش لغوي لدى الأطفال فتختلف عليهم الحروف العربية والأجنبية.	3.88	1.05	مرتفعة
4	2	تهتم المدارس العالمية باللغة الإنجليزية على حساب الاهتمام باللغة العربية.	3.87	1.09	مرتفعة
5	3	تتضمن المناهجُ الأجنبية دروسًا تتعلق بالتحرر من بعض القيم والعادات.	3.84	1.09	مرتفعة
7	4	تعمل المدارس العالمية من خلال مناهجها على تهميش الثقافة الوطنية.	3.79	1.05	مرتفعة
10	5	تسبب المناهج في المدارس العالمية استعدادًا لدى الطفل لتقليد كل ما هو أجنبي.	3.78	1.13	مرتفعة
12	6	يصعب على المعلمة القيامُ بدورها في ظل تأثير المناخ السائد في المدارس العالمية في تبني الأطفال لقيم معينة (طريقة ملبسهم، كلامهم، تصرفاتهم).	3.71	1.07	مرتفعة
16	7	دور معلمة الروضة في المدارس العالمية في تنمية الهوية الثقافية مرتبط بزيادة عدد الدورات التدريبية التي التحقت بها.	3.70	1.08	مرتفعة
35	8	يصعب على المعلمة القيامُ بدورها في تنمية الهوية الثقافية للطفل في ظل اعتبار اللغة العربية والتربية الدينية غيرَ أساسية.	3.69	1.06	مرتفعة
8	9	تقدِّم بعضُ المدارس العالمية للأطفال مفاهيمَ تاريخية مغلوطة.	3.60	1.13	متوسطة
9	10	تؤثر المناهج في المدارس العالمية في إضعاف الهوية الثقافية للطفل.	3.52	1.22	متوسطة
11	11	تأصيل الهوية الثقافية للطفل في المدارس العالمية يتوقف على سلوك المعلمة القدوة.	3.51	1.13	متوسطة
17	12	دور معلمة الروضة في المدارس العالمية في تنمية الهوية الثقافية مرتبط بحاجتها لبرامج إرشادية.	3.41	1.12	متوسطة
21	13	تنمية مهارات الطفل على إبداء رأيه.	2.00	1.06	منخفضة

Book 97.indb 57 12/14/23 12:03 AM

الرقم	الرتبة	فقرات المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	تقديرات الدور
1	14	تعمل المدارس العالمية على تنمية قيم احترام القانون والنظام.	1.99	1.13	منخفضة
3	15	تشجيع المبادرة بالعمل النافع للطفل والمجتمع.	1.90	1.12	منخفضة
23	16	تعزيز القدرة على التعبير عن مشاعر الطفل بوضوح.	1.89	1.07	منخفضة
6	17	تؤكد المناهج في المدارس العالمية على تنمية روح المواطنة والانتماء للدول التابعة لها.	1.85	1.04	منخفضة
13	18	دور معلمة الروضة في المدارس العالمية في تنمية الهوية الثقافية مرتبط بإعدادها وتأهيلها.	1.81	1.12	منخفضة
14	19	مساعدة الطفل في تمثل قيم التعامل مع التنوع الثقافي الصفي باحترام.	1.79	1.13	منخفضة
15	20	مساعدة الطفل على التفكير بحل المشكلات التي تواجهه.	1.74	1.05	منخفضة
31	21	إبراز أهمية قيم العمل الجماعي لدى الطفل.	1.72	1.13	منخفضة
34	22	تنمية مهارات التعاون وتبادل الخبرات الاجتماعية لدى الطفل.	1.70	1.07	منخفضة
24	23	تقديم أنشطة دينية تنمي هويةَ الطفل الثقافية.	1.63	1.08	منخفضة
25	24	مساعدة الطفل من خلال معمل الحاسب في تصفح المواقع النافعة.	1.62	1.06	منخفضة
32	25	إبراز أهمية قيم احترام رأي الجماعة.	1.60	1.13	منخفضة
18	26	تعمل معلمة الروضة في المدارس العالمية على توظيف منهج اللغة الإنجليزية بالتكامل مع غيره من المناهج الدراسية للحفاظ على هوية الطفل الثقافية.	1.58	1.22	منخفضة
19	27	تيسير تعليم اللغة العربية وغرْس حبها في نفوس الأطفال من خلال التحدث معهم بلغة فصيحة.	1.57	1.13	منخفضة
20	28	تنمية عادات التعلم الذاتي ومهاراته لدى الطفل.	1.56	1.12	منخفضة
21	29	تنمية مهارات الطفل على اتخاذ القرار.	1.40	1.06	منخفضة
28	30	الاهتمام بالجوانب الأكاديمية للطفل من خلال إدراج النواتج التعليمية المتعلقة بمهارات القراءة والكتابة في التخطيط اليومي أو الأسبوعي للمادة.	1.39	1.13	منخفضة
29	31	توفر المعلمة خبرات مثيرة للاهتمام وممتعة تنمي الهوية الثقافية للأطفال.	1.35	1.12	منخفضة
30	32	تناقش المعلمة الأطفالَ حول الحلول التي يقترحونها لمشكلات ثقافية ما.	1.30	1.07	منخفضة
33	33	المساعدة في اكتساب مهارات الحوار الفعال.	1.28	1.04	منخفضة
26	34	تنمية قيم العمل الديمقراطي في الصف وتمثلها من قبل الأطفال.	1.25	1.12	منخفضة

Book 97.indb 58 12/14/23 12:03 AM

الرقم	الرتبة	فقرات المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	تقديرات الدور
27	35	الاهتمام بالتربية الأخلاقية للطفل من خلال إدراج النواتج التعليمية المتعلقة بالجوانب الأخلاقية في التخطيط اليومي أو الأسبوعي للمادة.	1.12	1.13	منخفضة
		الدرجة الكلية	2.31	1.08	منخفضة

يتبين من النتائج في الجدول (2) أن تقدير معلمات رياض الأطفال اللواتي يدرِّسن في المدارس العالمية لدور المدارس العالمية في تنمية الهوية الثقافية للطفل على فقرات استبانة الدراسة جاءت متنوعة ضمن التقديرات المرتفعة والمتوسطة والمنخفضة، حيث حصلت (8) فقرات على تقديرات مرتفعة من وجهة نظر معلمات الروضة فحلّت الفقرة (2) التي تنصُّ على: (التعلم في المدارس العالمية يؤدي إلى حدوث تشويش لغوي لدى الأطفال فتختلف عليهم الحروف العربية والأجنبية) في الترتيب الأول من حيث دور المدارس العالمية في تنمية الهوية الثقافية للطفل بمتوسط حسابي (3.88)، في حين جاءت الفقرة (4) التي تنصُّ على: (تهتم المدارس العالمية باللغة الإنجليزية على حساب الاهتمام باللغة العربية) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.87)، تلتها الفقرة (5) التي تنصُّ على: (تتضمن المناهج الأجنبية دروسًا تتعلق بالتحرر من بعض القيم والعادات) بمتوسط حسابي (3.84)، تلتها الفقرة (7) التي تنصُّ على: (تعمل المدارس العالمية من خلال مناهجها على تهميش الثقافة الوطنية) بمتوسط حسابي (3.79)، تلتها الفقرة (10) التي تنصُّ على: (تسبب المناهج في المدارس العالمية في إيجاد استعداد لدى الطفل لتقليد كل ما هو أجنبي) بمتوسط حسابي (3.78)، تلتها الفقرة (12) التي تنصُّ على: (يصعب على المعلمة القيام بدورها في ظل تأثير المناخ السائد في المدارس العالمية في تبني الأطفال لقيم معيّنة (طريقة ملبسهم، كلامهم، تصرفاتهم)) بمتوسط حسابي (3.71)، تلتها الفقرة (16) التي تنصُّ على: (دور معلمة الروضة في المدارس العالمية في تنمية الهوية الثقافية مرتبط بزيادة عدد الدورات التدريبية التي التحقت بها) بمتوسط حسابي (3.70)، وأخيرًا جاءت الفقرة رقم (35) التي تنصُّ على: (يصعب على المعلمة القيام بدورها في تنمية الهوية الثقافية للطفل في ظل اعتبار اللغة العربية والتربية الدينية غيرَ أساسية) بمتوسط حسابي بلغ (3.69).

ويشير الجدول ذاته إلى حصول (4) فقرات على تقديرات متوسطة لدور المدارس العالمية في تنمية الهوية الثقافية. حيث جاءت الفقرة (8) التي تنصُّ على: (تقدِّم بعضُ المدارس العالمية للأطفال مفاهيمَ تاريخية مغلوطة) على متوسط حسابي (3.60)، وجاءت الفقرة (9) التي تنص على: (تؤثر المناهج في المدارس العالمية في إضعاف الهوية الثقافية للطفل) على متوسط حسابي (3.52)، في حين جاءت الفقرة (11) التي تنص على: (تأصيل الهوية الثقافية للطفل في المدارس العالمية يتوقف على سلوك المعلمة القدوة) على متوسط حسابي (3.51)، وجاءت الفقرة (17) التي تنص على: (دور معلمة الروضة في المدارس العالمية في تنمية الهوية الثقافية مرتبطٌ بحاجتها لبرامج إرشادية) على متوسط حسابي (3.41).

كما يشير الجدول ذاته إلى حصول (23) فقرة على تقديرات منخفضة، وجاءت الفقرة (27) التي تنص على: (الاهتمام بالتربية الأخلاقية للطفل من خلال إدراج النواتج التعليمية المتعلقة بالجوانب الأخلاقية في التخطيط اليومي أو الأسبوعي للمادة) على أدنى تقدير، وبلغ المتوسط الحسابي لها (1.12). في حين بلغت الدرجة الكلية لتقديرات المعلمات لدور المدارس العالمية في تنمية الهوية الثقافية (2.31) بانحراف معياري (1.08) وبتقديرات منخفضة.

Book 97.indb 59 12/14/23 12:03 AM

وقد يعود السبب في التقديرات الكلية المنخفضة لمعلمات الروضة لدور المدارس العالمية في تنمية الهوية الثقافية إلى مجموعة من العوامل منها:

- قلة وعي معلمات رياض الأطفال اللواتي يعملن في المدارس العالمية (الأجنبية) بدور المدارس العالمية في تكوين الوعي بالتحديات الثقافية التي تواجههم على ضوء العولمة وكيفية التعامل معها.
- عدم مواكبة التقدم العلمي والتكنولوجي الذي يعدُّ أبرزَ الملامح المعاصرة والمستقبلية للعالم، والتي تمتد تأثيراتُه إلى جميع مجالات الحياة.

وترى الباحثة أن السبب في التقديرات المنخفضة لدور المدارس العالمية في تنمية الهوية الثقافية للطفل من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال قد يعود لانتهاج المدارس العالمية سياسات مختلفة عن عادات المجتمع السعودي بحيث تدخل عادات غربية تسهم في تقليد الأطفال لهذه العادات كالاحتفالات بالمناسبات الغربية والتقليد في المأكل والمشرب والملبس؛ مما يُحدث خللًا في الهوية الثقافية العربية للطفل.

ويمكن أن يُعزى السببُ كذلك إلى أن بعض المدارس العالمية تلجأ إلى تعيين معلمات أجنبيات؛ حيث تسعى المعلمة الأجنبية إلى التركيز على غرْس اللغة الإنجليزية والاهتمام بالمادة المعرفية على حساب اللغة العربية والانتماء وتنمية الهوية الثقافية. إضافة لذلك فإن الباحثة ترى أن سبب التقديرات المنخفضة لدور المدارس العالمية في تنمية الهوية الثقافية للطفل من وجهة نظر معلمات الروضة قد يعود لقلة الاهتمام بالتربية الأخلاقية وتنمية القيم والمبادئ لدى الأطفال، وإرشادهم إلى مواجهة الغزو الثقافي والفكري، الأمر الذي يُضعف من دور المدارس العالمية في غرْس تعاليم الدين الإسلامي وقيم الأخلاق. كما يمكن أن يعود السببُ إلى اَعتبار مادة اللغة العربية والتربية الدينية (القرآن الكريم) موادَّ غيرَ أساسية في المدارس العالمية؛ فبعض أولياء الأمور يرسلون أبناءهم لمثل هذه المدارس من أجل إتقان اللغات الأجنبية أكثر من اهتمامهم بإتقان أبنائهم للغة العربية؛ وبالتالي لا تلتزم بعض المدارس العالمية بتدريس هذه المواد، وأحيانًا لا تقوم بتدريسها على الإطلاق. كما ترى الباحثة أن ضعفَ الرقابة والإشراف من قبل وزارة التعليم على المدارس العالمية يفسح المجالَ أمام المدارس العالمية لانتهاج سياسات تُخالف تعليمات الوزارة فيما يتعلق بتنمية الهوية الثقافية للمجتمع السعودي. وترى الباحثة أن قلة الدورات التدَريبية التي تقدمها المدارس العالمية لمعلمات الروضة قد أضعف من دورهن في تنمية الهوية الثقافية لدى الطفل.

وتختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة حمش (2013) التي أظهرت أن تقديرات أفراد العينة لدور معلمي المرحلة الابتدائية في الحفاظ على الهوية الثقافية للطفل الفلسطيني من وجهة نظر المديرين كانت عالية. وتختلف نتائج هذه الدراسة بشكل عام مع نتائج دراسة العتيبي (2018) التي أظهرت أن تقديرات المعلمات لأثر تعلم أطفال الروضة الدولية للغات الأجنبية على مهارات القراءة والكتابة والاستماع عالية. وتختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج الأحمري (2018) التي أظهرت أن تقديرات معلمات رياض الأطفال لدور الروضة في تعزيز الهوية الوطنية كانت متوسطة. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة محمود (2017) التي أظهرت أن تقديرات أفراد الدراسة لأسباب الإقبال على التعليم الأجنبي لدى معلمي المدارس الخاصة الأجنبية كانت عالية. كما تتفق جزئيًّا مع دراسة الحارثي (2016) التي كشفت عن وجود مشكلات في تعلم اللغة العربية يعاني منها الأطفال تتعلق بالعجز اللغوي في مجالَي التعبير الشفوي والكتابة، وفي مجال لفظ الأحرف وتسميتها، بحيث يمكن القول بتأثير اللكنة الأعجمية على الأطفال العرب؛ فحرف الحاء غدا يُلفَظ هاءً مثل كلمة «حَرْب» تصبح «هَرْب» وقِسْ عليه، أما الطاء فتُلفَظ تاءً، وبناءً عليه فإننا نفقد هويتَنا.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشته وينصُّ على: هل هناك فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات تقدير معلمات الروضة اللواتي يدرِّسن في المدارس العالمية لدور المدارس العالمية في تنمية الهوية الثقافية للطفل تُعزى لمتغيّر الخبرة؟

Book 97.indb 60 12/14/23 12:03 AM

وللإجابة عن سؤال الدراسة المتعلق بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقدير معلمات الروضة اللواتي يدرِّسن في المدارس العالمية لدور المدارس العالمية في تنمية الهوية الثقافية للطفل تُعزى لمتغيّر الخبرة، حُسبَت المتوسطاتُ الحسابية والانحرافاتُ المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة من معلمات الروضة علَى ضوء متغيّر الخبرة والجدول (3) يوضح ذلك:

الجدول (3)

نتائج تحليل التباين الأحادي لاختبار فيما إذا كانت هناك فروق في دور المدارس العالمية في تنمية الهوية الثقافية للطفل من وجهة نظر المعلمات تُعزى لمتغيّر الخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	0.62	2	0.31	1.32	0.004
داخل المجموعات	123.47	227	0.5493		
المجموع	124.10	229			

دالة عند مستوى الدلالة (0.05) وأقل

يتبين من الجدول (4) بأنه توجد فروقٌ ذات دلالة إحصائية في دور المدارس العالمية في تنمية الهوية الثقافية للطفل من وجهة نظر المعلمات تُعزى لمتغيّر الخبرة، حيث كانت قيمة (ف) المحسوبة (1.32)، وهذه القيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (0.05) وأقل. وتشير هذه النتائجُ إلى أن دور المدارس العالمية في تنمية الهوية الثقافية للطفل في الروضة يختلف باختلاف الخبرة (5 سنوات وأقل، 6–10 سنوات، أكثر من 10 سنوات). ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائيًّا بين المتوسطات الحسابية استُخْدِمَتِ المقارناتُ البَعدية بطريقة شيفيه كما هو مبيَّن في الجدول (4).

جدول (4)

المقارنات البَعدية بطريقة شيفيه لأثر متغيّر الخبرة على تقديرات معلمات الروضة لدور المدارس العالمية في تنمية الهوية الثقافية للطفل

الفئات	المتوسط الحسابي	أقل من 5 سنوات	5 – 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
أقل من 5 سنوات	3.59			
5 – 10 سنوات	3.53	0.59		
أكثر من 10 سنوات	4.12	*0.53	0.06	

دالة عند مستوى الدلالة (0.05) وأقل

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيًّا بين فئة الخبرة (أقل من 5 سنوات) وفئة (أكثر من 10 سنوات) وجاءت الفروق باتجاه فئة الخبرة (أكثر من 10 سنوات). وتعدُّ هذه النتيجة منطقيةً، ويمكن أن يُعزى السببُ في ذلك إلى أن المعلمات ذوات الخبرة (أكثر من 10 سنوات) يمتلكن نتيجةً لخبراتهن الكبيرة مفاهيمَ تُعزِّز وتنمّي الهوية الثقافيةَ للطفل، وهذه المفاهيمُ تُعلي من شأن هذه الفئة من المعلمات في مقابل الفئات الأخرى. كما يمكن أن يُعزى لمعرفة فئة المعلمات ذوات الخبرة (أكثر من 10 سنوات) بفائدة تنمية الهوية الثقافية للطفل وتعزيز قيم الولاء والانتماء لديه في مقابل الفئات الأخرى.

Book 97.indb 61 12/14/23 12:03 AM

وتختلف نتائج هذه الدراسة مع دراسة حمش (2013) التي أظهرت عدمَ وجود فروق دالة إحصائيًّا في أدوار معلمي المرحلة الابتدائية في الحفاظ على الهوية الثقافية للطفل الفلسطيني تُعزى لمتغيّر الخبرة. وتختلف كذلك مع نتائج الأحمري (2018) التي أظهرت عدمَ وجود فروق دالة إحصائيًّا في تقديراتهن لدور الروضة في تعزيز الهوية الوطنية تُعزى لمتغيّر الخبرة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشته وينصُّ على: هل هناك فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات تقدير معلمات الروضة اللواتي يدرِّسن في المدارس العالمية لدور المدارس العالمية في تنمية الهوية الثقافية للطفل تُعزى لمتغيّر التخصص؟

وللإجابة عن هذا السؤال، استُخْدِمَ اختبارُ (ت)، والجدول (5) يبيّن ذلك.

الجدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) لتقديرات معلمات الروضة لدور المدارس العالمية في تنمية الهوية الثقافية للطفل تُعزى لمتغيّر التخصص

الاستبانة	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
دور المدارس العالمية	متخصصة بالطفولة	193	33.71	8.358	24.6	.000
	غير متخصصة بالطفولة	73	32.64	4.626		

دالة عند مستوى الدلالة (0.05) وأقل

أشارت النتائج الواردة في الجدول (5) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في تقديرات معلمات الروضة لدور المدارس العالمية في تنمية الهوية الثقافية للطفل تُعزى لمتغيّر التخصص باتجاه المعلمات المتخصصات بالطفولة وذلك بدلالة المتوسطات الحسابية. وقد يُعزى السببُ في ذلك إلى أن المعلمات المتخصصات في الطفولة أكثر قدرة في تفهّم حاجات الطفل النفسية والاجتماعية والتعليمية؛ فهن أقدر على مساعدة أطفال الروضة على فهْم حقوقهم وواجباتهم وحقوق الغير، علاوة على فهْم العديد من المفاهيم الثقافية الأساسية كالشورى، وحقوق الإنسان، والحرية، والانتماء، وبالتالي العمل على تنمية الهوية الثقافية للطفل مقارنة بالمعلمات غير المتخصصات بالطفولة. كما قد يُعزى السببُ إلى أن المعلمات المتخصصات بالطفولة قد حصلن على دورات تدريبية تربوية متخصصة ساعدتهن في امتلاك مهارات زادت من مستوى تنمية الهوية الثقافية للطفل.

وتختلف نتائج هذه الدراسة مع دراسة حمش (2013) التي أظهرت عدمَ وجود فروق دالة إحصائيًّا في أدوار معلمي المرحلة الابتدائية في الحفاظ على الهوية الثقافية للطفل الفلسطيني تُعزى لمتغيّر المؤهل العلمي. وتختلف كذلك مع نتائج الأحمري (2018) التي أظهرت عدمَ وجود فروق دالة إحصائيًّا في تقديرات المعلمات لدور الروضة في تعزيز الهوية الوطنية تُعزى لمتغيّر المؤهل العلمي.

Book 97.indb 62 12/14/23 12:03 AM

التوصيات والمقترحات:

في ضوء نتائج الدراسة؛ توصي الباحثة بالآتي:

1 - إعادة النظر في طرائق تدريس اللغة العربية بما يُسهّل على طفل الروضة تعلمها.

2 - إعادة تأهيل معلمات الروضة عبر دورات تدريبية مكثفة تربويًّا وعلميًّا.

3 - أن يكون هناك إشراف فعلي ورقابة مستمرة من قبل وزارة التعليم على المدارس العالمية للتأكد من المناهج التي تدرِّس بها بما لا يتعارض مع هوية الفلسفة التربوية للمجتمع السعودي.

4 - تدريس منهج اللغة الإنجليزية بالتكامل مع منهج اللغة العربية للمحافظة على هوية الطفل الثقافية.

5 - الاهتمام بتدريس التربية الدينية والتقريب بين ما تدعو له مبادئ الدين الإسلامي من قيم وما هو مطروح من قيم أخلاقية في الفكر المعاصر.

6 - الاهتمام بالتربية الأخلاقية لطفل الروضة من خلال إدراج النواتج التعليمية المتعلقة بالجوانب الأخلاقية في التخطيط اليومي أو الأسبوعي للمادة.

7 - توعية الآباء والمجتمع بأهمية الحفاظ على الهوية الثقافية لاستمرار وجودنا كأمة إسلامية عربية، وذلك من خلال الدورات التدريبية ووسائل الإعلام.

8 - إجراء دراسات مماثلة على مراحل تعليمية أخرى.

Book 97.indb 63 12/14/23 12:03 AM

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

أحمد، حسن (2008). العولمة والهوية. رؤية أنثروبيولوجية في مؤتمر العولمة والهوية الثقافية. *المجلس الأعلى للثقافة*، مصر.

الأحمري، فاطمة (2018). دور الروضة في تعزيز الهوية الوطنية بما يتوافق مع رؤية 2030 لدى أطفال الروضة من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال، *مجلة التربية الحديثة*، الجامعة الأمريكية بالقاهرة، 3(5)، 34-61.

إسماعيل، محمد (2011). برنامج مقترَح لتفعيل دور أنشطة نادي الطفل لتأصيل الهوية الثقافية، *مجلة كلية التربية بجامعة عين شمس*، 30(3)، 391-425.

الجابري، محمد (2015). العولمة والهوية الثقافية، *مجلة المستقبل العربي*، 2(28)، 36-51.

الحارثي، إبراهيم (2016). أثر التعليم باللغة الأجنبية على التعليم باللغة العربية، نموذجًا، الرياض: *دار المقاصد للدراسات والاستشارات التربوية*.

حسين، عصام (2010). تشكيل هوية الأنا لدى الأحداث الجانحين، *المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب بجامعة نايف العربية للعلوم الأمنية بالرياض*، 30(2)، 183 - 246 .

حمش، ريتا (2013). دور معلمي المرحلة الابتدائية في الحفاظ على الهوية الثقافية للطفل الفلسطيني. *رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين*.

الشايع، خولة والشايجي، عهود (2019). دور الأسرة في تنمية ثقافة التسامح لدى طفل الروضة في مدينة الرياض، *مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 27(2)، 487-512.

الشعيبي، إنعام (2015). واقع توظيف معلمات رياض الأطفال للتطبيقات التربوية في الأجهزة الذكية في التعليم، *مجلة دراسات في التعليم الجامعي*، 3(1)، 55 - 82.

الشنواني، هانيا (2017). تقويم منهج التعلم الذاتي لرياض الأطفال. أطروحة دكتوراه غير منشورة، *جامعة الملك سعود*، الرياض، السعودية.

عباس، زين العابدين (2016). أثر استخدام الفيلم التعليمي في تنمية بعض المفاهيم العلمية لدى أطفال الروضة بعمر 5 - 6 سنوات. رسالة ماجستير غير منشورة، *جامعة تشرين*، سوريا.

عبد الغني، سمير (2009) . اتجاه الأطفال المعاقين نحو دمجهم في المدارس العادية في مدينة المنيا في ضوء معايير الدمج، المؤتمر الدولي الخامس للبحوث العلمية وتطبيقاتها، بحوث محور *حقوق الطفل المصري*، *جامعة القاهرة*، 21 - 24 ديسمبر، 57 - 106.

العبيدي، عبد الله والوحيلي، هديل (2016). أثر برنامج تدريبي في تنمية مهارات الحوار لدى أطفال الروضة حسب النوع. *مجلة كلية التربية الأساسية بالجامعة المستنصرية*، 22(93)، 680-709.

العتيبي، منال (2018). معتقدات المعلمات حول أثر تعلم أطفال الروضة الدولية للغات الأجنبية على المهارات اللغوية للغة العربية، *مجلة الجامعة الاسلامية*، 3(1)، 28-47.

عشرية، حسن (2012). دور نظم تعلم اللغات الأجنبية في بناء شخصية الطفل في مرحلة تعليم الأساس من

Book 97.indb 64 12/14/23 12:03 AM

وجهة نظر التربويين، *رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخرطوم*، السودان.

علي، أمل وموسى، محمد (2017). درجة توافر معايير الهوية الثقافية في منهج الدراسات الاجتماعية للتعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين، *مجلة جامعة البعث بسوريا*، 39(50)، 32-66.

علي، وفاء (2016). فعالية تطبيق تعليمي على الأجهزة الذكية في تعليم المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل بالقاهرة*، 4(14)، 170 - 215.

عمار، حامد (2016). *مواجهة العولمة في التعليم والثقافة*. القاهرة: مكتبة الدار العلمية.

عيد، محمد (2012). *القلق والهوية والإبداع*. القاهرة: دار القاهرة للنشر.

محمود، أيسم (2017). تعزيز الهوية الثقافية العربية في مدارس التعليم الأجنبي: دراسة ميدانية، *مجلة العلوم التربوية بجامعة القاهرة*، 4(1)، 46-77.

محمود، محمد (2008). الهوية الثقافية للطفل العربي. رؤية من الواقع العربي المصري. المجلد الأول، *المجلس العربي للطفولة والتنمية*.

موسى، أنعام، وكطان، حيدر (2014). تأثير ثنائية اللغة على الانتباه التنفيذي لدى أطفال ما قبل المدرسة، *مجلة كلية الآداب بجامعة بغداد*، 10(1)، 14-33.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

DeAnne، W.، & Martha K. (2016). Building your child's listening، talking، Reading and writing skills Kindergarten to second grade. American speech-language-hearing association.

Kosonen، K. (2015). Education in local languages: Policy and practice in Southeast Asia. First languages first: Community-based literacy programmers for minority language contexts in Asia. Bangkok: UNESCO Bangkok.

Krista B. & Casey L. (2013). Bilingualism in the Early Years: What the Science Says، learning Landscapes | Vol. 7، No. 1، autumn 2013.

Kuo، L، & Anderson، C. (2012). Effects of Early Bilingualism on Learning Phonological Regularities in a New Language، Journal of Experimental Child Psychology، 111(3)، 455-467.

Salabi، L.(2013). The Relationship between Cultural Identity and Academic Achievements of Arab American Students in Reading، Mathematics and Language in a Suburban Middle and High School. Unpublished PhD degree، Wayne State University.

Book 97.indb 65 12/14/23 12:03 AM

كتاب

عدالة الصورة في قصص الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة

أ.د. علي عاشور الجعفر

1443هـ - 2021م

Book 97.indb 66 12/14/23 12:03 AM

أثر استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تكوين المفاهيم البيولوجية لدى أطفال الروضة في لواء الشوبك

Doi:10.29343/1-96-3

تغريـــد عبـد الله البـــدور
معلمة رياض أطفال ـ مديرية التربية والتعليم
للواء الشوبك ـ معان ـ الأردن

أ.د. رهـــام محمـــد المهتـــدي
أستاذ في الطفولة المبكرة
جامعة الحسين بن طلال ـ معان ـ الأردن

الملخّص:

هدفت الدراسة إلى كشْف أثر استخدام التعلم النشط في تكوين المفاهيم البيولوجية لدى أطفال الروضة في لواء الشوبك، وقد استُخْدِمَ المنهجُ شبهُ التّجريبي بالتّطبيق على مجموعتين تجريبية وضابطة، وطُبِّقَت الدراسةُ على عيّنة بلغ عددُهَا(60) طفلًا وطفلة، وُزِّعُوا على مجموعتين الأولى: مجموعة تجريبيّة مكوَّنة من (30) طفلًا وطفلةً دُرِّسُوا باستخدام إستراتيجيات التعلم النّشط، والثانية: مجموعة ضابطة مكوَّنة من (30) طفلًا وطفلةً دُرِّسُوا بالطريقة الاعتيادية، واستُخْدِمَ اختبارٌ مصوَّر لقياس المفاهيم البيولوجيّة، وأظهرت نتائجُ الدراسة وجودَ فرْقٍ ذي دلالة إحصائية عنَد مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد عيّنة الدراسة في المجمَوعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البَعدي لاختبار تكوين المفاهيم البيولوجية لصالح المجموعة التجريبية يُعزى للتعلم النشط، كما أظهرت النتائجُ عدمَ وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لأثر اختلاف النوع الاجتماعي، وكذلك عدمَ وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لأثر التفاعل بين طريقة التّدريس والنوع الاجتماعي.

وأوصت الدراسةُ بضرورة الإفادة من نتائج الدراسة في تطوير برامج تدريب معلمات رياض الأطفال والصفوف الثلاثة الأولى أثناء الخدمة على استراتيجيات التعلم النشط وكيفية تطبيقها داخل الغرفة الصفية.

الكلمات المفتاحية: (التعلم النشط، المفاهيم البيولوجية، أطفال الروضة)

(*) استلم البحث في يناير 2021 وأجيز للنشر في فبراير 2021

Book 97.indb 67 12/14/23 12:03 AM

Effectiveness of Using Active Learning Strategies in a Qcuisition of Biological Concepts for Preschool in Al-shoubak District

Taghreed A AlBdoor

Kindergarten teacher / Directorate of Education for the Shobak District / Ma'an / Jordan

Reham M AlMohtadi

Prof. of Early Childhood

Al-Hussein Bin Talal University / Ma'an / Jordan

Abstract:

The study aimed at revealing the impact of using active learning on the formation of biological concepts among kindergarten children in Al-Shoubak District.To achieve the goal of the study, the quasi-experimental approach was applied to two groups: experimental and control.The populationf the study consisted of all government kindergarten children in the Directorate of Education in Al-Shoubak District in the academic year 2019/2020. The study was applied to a sample of (60) children who were distributed into two groups: 1) an experimental group consisting of (30) children who were taught using active learning strategies;2) a control group consisting of (30) children who were taught using the conventional way. An illustrated test was used to measure the biological concepts. After conducting the statistical analysiand the post-test in biological concepts formation, the results of the study showed that there is a statistically significant difference at the level of ($\alpha \leq 0.05$) between the arithmetic means of the individuals of the study sample scoresor the two groupin favor of the experimental group attributed to active learning.

The results also showed the absence of statistically significant differences attributable to gender, as well as the absence of statistically significant differences attributable to the effect of interaction between the teaching method and gender. The study ended with a specific reconmendation.

Keywords: (active learning; biological concepts; kindergarten children**)**

Book 97.indb 68 12/14/23 12:03 AM

المقدّمة:

تُعدُّ مرحلة الطُّفولةِ من أهمِ المراحل في حياة الإنسان، كونها فترة تكوينية ذات أثر حاسم في بناءِ شخصيته، ويكون فيها الطِّفل أكثرَ قابليّة للتأثُّر بالعوامل المختلفة في محيطه، الأمر الذي يجعل من السنواتَ الأولى مَن حياة الطفل ذات أهمية كبيرة، كما أنها الأساسَ الذي نبني عَليه لتحقيق مظاهر النُّمو الشامل المتكامل في الشخَصية، مما يجعل تربيةَ الأبناء في هذه الفترة أمرًا يستحق الاهتمام والعناية.

ومن هُنا فإن تكوين المفاهيم وتنميتها من الأمور المهمة في التعلم، لأنها تساعد في فهْم العديد من الأشياء دون دراسة كل منها على حدة؛ ولهذا يرى معظم المهتمين بالتربية والتعليم أنَّ أحد الأهداف العامَّة التي ينبغي أن تؤكد عليها جميعُ المراحل التعليمية خاصة مرحلة رياض الأطفال هو تكوين وتنمية المفاهيم (عبد الله، 2018).

وقد ذكرت البسيوني (2003) أن المفاهيم البيولوجيَّة تعدُّ من المفاهيم المرتبطة بتساؤلات أطفال الرَّوضة. وبتدقيق النَّظر في هذه التساؤلات نجدُها تنطوي في معظمها على المفاهيم الأساسية في العلوم، فهو يسأل عن أعضاءِ جسمه، ويقارن لونَ عينيه بلون عيني أخيه، ولون بشرته، كما يسأل عن خصائص الكائنات الحيَّة في بيئتَه (الحيوانات والنباتات والحشرات).

لذا يجب على القائمين على تربية الطفل تقديمُ الإجاباتِ عن تلك الأسئلة في اللحظات التي يبدأ فيها الطفلُ في البحث والاستكشاف والتساؤل عما يدور حوله منَ الظَّواهر (Mourder, 2003)؛ وذلك لأن الاستعدادات والقدرات والمهارات اللازمة لاكتساب هذه المفاهيم تبدأ من الملاحظات والاستكشافات التي يقوم بها الأطفال منذ مرحلةِ ما قبل الروضة، وامتدادًا إلى مرحلة الروضة وما بعدها.

وبما أن المفاهيم تُعَدُّ مكونًا مهمًّا في مرحلةِ رياض الأطفال ولا تُؤخذ بطريقة جاهزة، فإنَّ لإستراتيجيات التدريس دورًا مهمًّا في اكتسابها، حيثَ إنَّ طَرائق تعليم طفل الروضة هيَ المدخل الرئيس لتشكيل عقله، وذلك من خلال الخبرات التعليمية التي تقوم على إثارة حاجاته البيولوجية والنفسية، كدوافع لتعلُّمه من خلال مواقف تعليمية تدور حول اهتماماته، وتُثير نشاطَه الذاتيَّ نحوِ البحث والمعرفة ليكتسب الخبرةَ التعليمية المناسبة (البسيوني، 2003)، حيثُ إنَّ التعلم بالحواسِّ يُعدُّ أولَ الطرائقِ التي يتعلم بها الطفلُ المفاهيمَ المختلفة ومنها المفاهيم العلمية.

فالسنوات الخمس الأولى من عمرِ الطفل تمثل أهمَّ مرحلة لنموِّ الدماغ، وهو الأمر الذي يقود إلى القول بأن القدرة العقلية تتميز بالنمو السَريع خلال تلك المرحلة، حيث تحتل خبراتُ العلوم مكانةً مهمة لأنها مجال خصب للحس الإبداعي وتنمية تفكير الطفل والارتقاء به.

وتعدُّ مناهجُ العلوم في المراحل التعليمية المختلفة مادةً خصبة ومن أكثر المجالات التي يمكن توظيف استراتيجيات التَّعلم النشط المختلفَة فيها، حيثُ يتطلَّب معرفةَ المفاهيم والمبادئ والنظريّات والقوانين والممارسة العملية، وإجراء التجاربِ التي تتطلب العملَ من جهة، والحوارَ والمناقشةَ من جهةٍ أخرى (بن ياسين، 2013).

فقد أشارت العديدُ من الدراسات نذكر منها:

(المحلاوي، 2014؛Bunlay,wright, Sophea, Bredenburg & Singh,2010) إلى أهمية استراتيجيات التعلم النشط الإثرائية في مرحلة الروضة لأنها تعملُ على الإسراعِ بنمو المفاهيم الأساسية له ولا سيّما المفَاهيم العَلمية.

Book 97.indb 69 12/14/23 12:03 AM

فالبرامجُ التعليميّة الحديثة المطبَّقة في رياض الأطفال في الأردن لم تعُدْ تركّز على حشو أذهان الأطفال بالحقائق والمعارف، بل تسعى جاهدةً نحو إكساب الطفل مختلف المهارات كالمهاراتَ العلمية ومهارات البحث والتفكير المختلفة بواسطة الأنشطةِ والألعابَ التعليميّة بشكلٍ يستثيرُ تفكيرَ الطفل بشكلٍ عام (عبد الفتاح، 2005).

وممّا لا شكّ فيه أنّ توفيرَ بيئة غنية ومتعددة للأطفال بهدف تنمية قدراتهم ومهاراتهم الإبداعية أمرٌ في غاية الأهمية؛ من أجل أن يتمكّنوا منَ تعزيز استقلاليتهم والتعبير عن ذاتهم واكتساب مهارات التعلّم مدى الحياة (Davis& Rosso, 2006)، ومنَ هُنا يقع على المعلمة مسؤوليةُ اختيار استراتيجيّة التدريسَ المناسبة لتقديم المفاهيم المختلفة للأطفال بشكل يضمن بقاءها لأطول فترة ممكنة، وبماَ يساعد على انتقال أثر التّعلّم.

مشكلة الدّراسة :

إنّ المتتبّع للمنهاج الوطنيّ التفاعلي لرياض الأطفال في الأردن لا يجدُ فيه اهتمامًا كافيًّا بالمفاهيم العلمية سواءً كانت (فيزيائيّة، كيميائيّة، بيولوجيّة، جيولوجيّة) حيث حُللَ محتوى المنهاج الوطني التفاعلي وفقًا للمعايير العالمية وبالاستناد إلى دراسة (الهلالات، 2014) التي أشارت في نتائجها إلى قائمة من المفاهيم العلمية والصحية المقترحة التي ينبغي تضمينها في المنهاج الوطني التفاعلي لرياض الأطفال في الأردن.

كما أن هناك عوامل أخرى دعت لإجراء مثل هذه الدراسة لعلّ من أبرزها حالة الحيرة والارتباك التي تعاني منها المعلماتُ عند قيام الأطفال بطرح أسئلة تتعلق بالمفاهيم البيولوجية داخل الغرفة الصفية، ولا يمتلكْن الأسلوبَ المناسبَ للتعاملَ معها، إضافةً إلى تقديم معلومات مغلوطة من قبَل الأهالي حول ما يطرحه الأطفالُ من تساؤلات، ولعلّ مَن أبرزها: كيف أتيتُ إلى الحياة؟ أين أنفُ السمَكة؟ كيف تتنفّس النباتات؟

وقد جاء في بطرس (2008) أن تعلّم المفاهيم العلميّة بطريقة صحيحة في الصغر يحمي الأطفالَ من فهْم الكثير من الظواهر الطبيعيّة فهمًا خاطئًا، الأمر الذي يَصعُب تصحيحُهُ مستقبلًا، حيث إنّ تعلّمَ مفاهيم جديدة أسهلُ بكثير من تصحيحِ مفاهيم خاطئة لدى الطفل.

كما تبيَّنَ للباحثتين أن هناك عدمَ قناعة لدى بعض معلمات رياض الأطفال بالبحث عن الوسيلة المناسبة لاستخدامها في الموقف التعليمي المناسب، وذلك يعود لافتقارهن للأبعاد السيكولوجية لنمو قدرات الطفل مما أسهم في تقديم الكثير من المفاهيم سواء كانت علمية أم رياضية أم دينية... إلخ، بطريقة تقليدية تركّز على حشو ذهن الطفل بالمعلومات فقط، وهذا عكس ما أثبتته التجاربُ بأن الأطفال يستطيعون التعاملَ مع أي إستراتيجية تعليمية بشكل إبداعي ومثير.

سؤال الدراسة وفرضياتها:

تحاولُ الدراسة الحاليّة الإجابةَ عن السؤالِ الآتي:

– ما أثرُ استخدامِ التعلّم النّشط في تكوينِ المفاهيمِ البيولوجيّة لدى أطفالِ الرّوضة في لواءِ الشوبك؟

وتتفرّع عنهُ الفرضياتُ الآتية:

1– لا توجد فروقٌ ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتينِ التجريبيّة والضابطة على الاختبار البَعْدي.

Book 97.indb 70 12/14/23 12:03 AM

2- لا توجد فروقٌ ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبيّة على الاختبارين القَبْلي والبَعْدي.

3. لا توجد فروقٌ ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة تكوين المفاهيم البيولوجيّة لدى أطفال الروضة في لواء الشوبك تُعزى للنوع الاجتماعي (ذكور، إناث).

4. لا توجد فروقٌ ذات دلالة إحصائية للتفاعل بين استخدام استراتيجيّات التّعلّم النّشط والنوع الاجتماعي.

أهمية الدراسة:

تساعدُ هذه الدراسةُ بإطارها النظريّ في توجيه نظر القائمين على العمليّة التعليميّة لمساعدة الطفل على استيعاب المفاهيم البيولوجيّة؛ التي تساعدهُ على فهْم الكثير من الأشياء التي تُثير انتباهَهُ في البيئة من حوله وتفسيرها، والتي يمكن أن يستجيب إليها. كما تزيدُ من قدرته على استخدام المعلومات العلميّة في مواقف حل المشكلات، كما تتيحُ الدراسةُ الحاليّة الفرصةَ للطفل لفهْم نفسه وعلاقاته بغيره من الكائنات الحيّة الأخرى، وبالتالي توثيق الصلة بين الطفل وبيئته، ومساعدته على مواجهتها والتكيّف معها وتجنّب أخطارها، كما وتَبرُز أهميّتُها في الإسهام بتكوين اتجاهاتٍ إيجابيّة لدى طفل الرّوضة نحو العلوم ودراستها.

أما عمليًّا فإنها تزوّد واضعي ومطوّري مناهج رياض الأطفال بالأنشطة البيولوجية المتنوّعة في هذا المجال، كما تُسهم في توجيه نظر معلّمات رياض الأطفال إلى توظيف استراتيجيات التّعلّم النّشط التي تركّز على إيجابيّة المتعلّم ومشاركته الفعّالة في العمليّة التعليميّة عند تقديم كافة المفاهيم التي يحتاجُها الطفلُ.

أهداف الدراسة:

1. تحديد المفاهيم البيولوجيّة المراد تكوينها لدى أطفال الروضة.
2. فحص أثر استخدام إستراتيجيّات التعلّم النشط في تكوين أطفال الروضة للمفاهيم البيولوجيّة.
3. معرفة الاختلاف بين الذكور والإناث في تكوين المفاهيم البيولوجيّة.
4. فحص التفاعل بين استخدام استراتيجيات التعلّم النشط (طريقة التدريس) والنوع الاجتماعي.

التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة:

تُعرَّفُ المصطلحاتُ الآتيةُ إجرائيًّا أينما وردتْ في هذه الدراسة على النحو الآتي:

- **التعلّم النشط:** مجموعة من الأساليب والإجراءات المتتابعة والمتناسقة فيما بينها تجعل الأطفالَ إيجابيين ومشاركين في الموقف التعليمي، حيث الحوار البنّاء والمناقشة والتفكير من خلال العمل في مجموعات صغيرة وتطبيق الاستراتيجيات الواردة في الدراسة تحت إشراف المعلمة من أجل تكوين المفاهيم البيولوجية عند الأطفال.

- **المفاهيم البيولوجيّة:** الصورة العقلية التي يُكوِّنها طفلُ الروضة من تجريد الخصائص المشتركة للظواهر المرتبطة بمفاهيم الإنسان، والنبات، والحيوان وتُقاس بالدرجة التي يحصل عليها طفلُ الروضة على مقياس المفاهيم البيولوجية المصوَّر المُعَدّ لذلك خصّيصًا.

- **طفلُ الروضة:** هم الأطفال الذين تتراوح أعمارُهم بين (5-6) سنوات، الملتحقون برياض

Book 97.indb 71 12/14/23 12:03 AM

الأطفال الحكوميّة في مديرية التربية والتعليم/ لواء الشوبك للفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2020/2019.

الإطار النظري والدراسات السابقة

يُعَدُّ جان بياجيه (Jean Piaget) واضعَ اللبنة الأساسية للنّظرية البنائيّة حيثُ يرى أنّ التعلّمَ حالةٌ خاصة من حالات التطوّر لدى الإنسان، فهو الكائنُ الوحيدُ الذي اختصّه اللهُ بالعقل، وأنّ التعلّم عمليةُ خلْقٍ وإبداع وليسَ مجرّدَ محاولات عشوائيّة تقود إلى استجابات ناجحة، وأنّ هذا التّطوّرَ والإبداع يؤدّي إلى وعي المتعلّم بالإجراءاتِ التي تُستخدَم لمعرفةِ الأشياء (عطيةً، 2008).

وكما جاء في ثيريوسولز (Thariasoulas, 2002)فإنّ هذه النظريّةَ أسهمت في نقل مركز السيطرة من المعلّم إلى المتعلّم في الموقف التّعليمي وإعطائه الدورَ النشط في بَناءِ معارفه بنفسه، حيثُ يبدأ المتعلّم ببناء المفاهيم الجديدة من خلال ربْطها بالمفاهيم السابقَة ذات العلاقة (حتى يَصبح التَعلّمُ ذا معنى)، ومن ثم تَحْدُثُ تغييراتٌ بناءً عَلى المعاني الجديدة، وبالتالي إيجاد الحلول، ممّا يولّد المزيدَ من المعارف والخبرات الجديدة، حيث ذكر بياجيه أنّ المعرفة تُبنى بصورة نشطة على يد المتعلّم ولا يستقبلها بصورة سلبيّة من البيئة.

والبنائيّة عند (Tafrova, Boiadjieva, Emilov& Kirova 2012)، هي نظريّةٌ في المعرفة تقوم على فرضيةِ أن الناسَ يبنون معارفَهم ومهاراتهم واتجاهاتهم في العالم من خلال المرور بعدد من التجارب والتفكير في تلك التجارب. وأنّ هذه التجاربَ هي الأصلُ في بناءِ المعارف الجديدة، بالإضافة إلى تجربة الحياة الشخصية نتيجة الأنشطة المستهدَفة في حالة معيّنة.

ويستمدّ التعلّمُ النّشطُ فلسفتَه من التغيّرات العالميّة والمحليّة التي ظهرت، كالتقدّم العلمي والتطوّرات التكنولوجيّة وثورة الإنترنت، ممّا فرض تطويرَ استراتيجيات جديدة للتعلّم تُشجّع المتعلمين على تحمّل المسؤولية في التّعامل مع هذا الكم الهائل من المعلومات، وكذلك التّركيز على التعلّم بالعمل الذي يفهم الطالب من خلالهِ المادةَ التعليمية بشكل أفضل (سعادة، عقل، زامل، شتيه وأبو عرقوب، 2006).

ويمكن أن يتحقّق ذلك من خلال التعلّم النّشط حيث يشترك فيه عددٌ من الطلبة، ويؤثر إيجابيًّا على اتّجاهاتهم نحو أنفسهم، ونحو زملائهم، كما أنّه يزيد من اهتمام الطلبة، ويجعل انتباهَهم مستمرًّا لفترة طويلة، نظرًا لانشغالهم بالأنشطة وتَفاعلهم معها، ويؤدّي ذلك إلى تدعيم الثقة بين المعلّم والطّلبة، حيثً يتلقّى الطلبةُ التّشجيعَ والدّعمَ، وإتاحةَ الفرصة أمامهم للاختيارِ، والعملِ بأنفسهم، والتأمّلِ في ممارساتِهم، والتعبيرِ عن أفكارهم (شاهين، 2009).

ويرى فيلدر وبرنت (Felder & Brent, 2009) أنّ التعلّمَ النّشطَ هو عمليّةُ مشاركة الطلبة بشكل فعّال ومباشر في عمليّة التعلّم، حيث يقومون بعمليّات المشاركة والتطبيق ويكون دورُهم بارزًا بدلًا من أن يقتصروا على عمليّة استقبال المعلومات اللّفظية المسموعة أو المرئية، المكتوبة أو المطبوعة. ويستخدمه المعلّمون عندما يكون الغرضُ الذي يسعَون إلى تحقيقه هو جعل الطّلبة في حالة نشطة مُتحدّين ذكاءَهم، بدلًا من كونهم مُتلقّين سلبيّين لما يُلقى عليهِم من معلومات داخل الصّف (مداح، 2009).

بينما عرَّفَه لورنزن (Lorenzen, 2001) على أنه نمطٌ تدريسيٌّ يعتمد على نشاط المتعلّم الذّاتي وإيجابيّته في الموقف التعليمي، من خلال استخدامه للأنشطة القائمة على الملاحظةَ ووضْع الفرضيّات والقياس وقراءة البيانات وتفسيرها والاستنتاج، حيث يصل المتعلّمُ إلى المعلومة بنفسه وتحت إشراف المعلّم وتوجيهه. ويُحَوِّلُ التعلّمُ النشطُ عمليّةَ التدريس من ماذا يجب عليك أن تُدرِّسَه باعتبارك معلمًا؟ إلى ماذا تريد للمتعلمين أن يكونوا قادرين على عمله من خلالَ ما يقومون به من أنشطة ذات صلة بالمادة؟ (بدوي، 2010).

Book 97.indb 72 12/14/23 12:03 AM

وبناءً على ما سبق يمكن القولُ إنّ التعلّم النّشط هو ذلك التعلّمُ الذي يركِّز على إيجابيّة المتعلّم في المواقف التعليميّة المختلفة من خلال استخدامه لعادات العقل، وذلك بهدف الوصول إلى المعلومات والمعارف التي يريدُها، فهو يركِّز على عمليّات التعلّم أكثرَ من التّركيز على نتائج التعلّم التي يُتَوَصَّلُ إليها.

وترجع أهميّةُ استخدام التعلّم النّشط في العمليّة التعليمية التعلُّميّة إلى الأثر الذي يتركه على جميع عناصرها من معلّم، ومتعلّم، ومنهاج، وبيئة صفيّة، وتتضّح أهميّتُه بشكل كبير كما ورد في (جبران، 2002) من خلال النتائج الإيجابيّة التي يُحدِثُها عند المتعلّم، سواء كانت في جانب المعرفة أم المهارات أم الاتجاهات.

وأشارَ سايمون (Simon, 2001) إلى أن التعلّم النّشط يعمل على تشجيع الطلبة على المشاركة في الأنشطة التي تشجّعهم على المناقشة، وطرْح الأسئلة، والقدرة على حل المشكلات، واتّخاذ القرارات، والعمل الجماعي، والتوضيحات الخاصة بالمحتوى العلمي لأن ذلك يعمل على تركيز المعارف للمواد الدراسية وينمّي التفكيرَ، ويعزّز التنافسَ الإيجابي بين المتعلمين، ويعالج الفروقَ الفردية بينهم. كما أنه يُعطي المتعلمَ فرصةً لتقييم إنجازاته وأنشطته تقييمًا ذاتيًّا.

وبإمكاننا القول إنّ التعلّم النّشط يحقّق نتائجَ إيجابيّةً لكل عناصر العمليّة التعليميّة، حيث يزيد من دافعيّة المتعلّمين واهتماماتهم بالمفاهيم والموضوعات التي تُتَنَاوَلُ من خلال التأمّل والتفكير، كما أنّه يقلّل من الوقت والجهد المبذول من قبل المعلم في تقديم المادة العلميّة، وبالتالي يجعل بيئةَ التعليم بيئةً حافزةً للطالب، ومُسهِّلةً لعمليّة التعلّم، وقادرةً على بناءِ النّموذج العقلي المتوازِن الصحيح للمتعلّمين.

وذكرت دراج (2009) أنّ هناك مجموعةً من الخصائص والسّمات للتعلّم النّشط تتمثّل في: المشاركة الفاعلة للمتعلّم في العمليّة التعليميّة، والتّركيز على كيفيّة تطوير مهارات التعلّم الأساسيّة المتقدِّمة وتنميتها أكثر من نقْل المعلومة، وتوجيه المتعلّم لاستخدام مصادر متعدّدة ومختلفة رئيسة وأوليّة في بحثه عن المعرفة، وكذلك التأكيد على إيجابية المتعلّم في مهارات واستراتيجيات التفكير العليا مثل التحليل والتركيب والتقويم وحلّ المشكلات، وتوفير بيئة تعليميّة فعّالة ومناسبة بإتاحة الوسائل والأساليب التعليميّة المختلفة التي تتناسب مع فروقِ المتعلّمين، وأخيرًا التأكيد على التقييم الذاتي للمتعلّم ومدى ارتباطِه بالتعلّم، وذلك من خلال تحديد معيار الحُكم على العمل والهدف منه للمتعلّم.

وقد أشارت العديد من الأدبيات التربوية ومنها: (سعادة وآخرون، 2006؛ الحسني، 2019) إلى وجود أربعة عناصر تمثّل الدعائمَ الرئيسة للتعلّم النّشط، وتتّضح من خلال المشاركةِ الفعّالة من قبل الأطفال وهي:

1- **الاستماع:** يمثّل الإصغاءُ النّشط جانبًا كبيرًا من هذه العمليّة، فإذا كان المطلوبُ أن يتعلّم الطلبة الحديثَ من خلال مواقف حلّ المشكلات، فإنّ عليهم أيضًا أن يكونوا قادرين على الإصغاء والتفاعل مع ما يقوله الآخرون، ويُنصَح باستخدام العصْف الذّهني لدعْم هذا العنصر.

2- **القراءة:** ويستخدمها المتعلّمُ للتواصل مع الآخرين حتى يَصفَ ما يتعلّمه، حيث إن الشيءَ المهمَّ الواجبةَ مراعاتُه خلال القراءة يتمثّل في عملية تدوين أو أَخْذَ الملاحظات، أو وضْع الخطوط أو الدوائر حول الكلمات الدالّة أو المفاهيم المهمّة أو المفتاحية لأنها تلفتُ نظرَ القارئ إليها بشكل أفضل. لذا فإنه من المهم تزويدُ الطلبة بالتوجيهات التي تشجّعهم على اكتسابَ المعلومات مما يقومون بقراءته.

3- **الكتابة:** تدعم عملية التعلّم النّشط عندما تسمح للطالب أن يغوص في أعماق تفكيره، وتعمل على تنميته وتطويره، وتوجد مجموعة مفيدة من الأساليب التي تدعم نجاحَ الكتابةَ في تحقيق أهدافها ومن بينها استراتيجيّةَ (اكتبْ- تعلّمْ- شاركْ).

Book 97.indb 73 12/14/23 12:03 AM

4- **التفكير والتأمّل:** حيث تُخصَّص في نهاية كل نشاط دقائقُ قليلة للتأمّل فيما قام به الأطفالُ من خلال تقييم إنجازاتهم، وأنشطةٌ للتقييم الذاتي، حيث يمنح العملُ الجماعي جميعَ الأطفال فرصًا عديدة للتعلم وتبادل الآراء والأفكار والتشاور مع رفاقهم، وكذلك التفاعل المباشر مع الأدوات والمواد الصفيّة واستخدام الحواس. وكذلك الاستعانة بالمَصادر المكانيّة خارج الصف، ويمكن أن تتضمّن زيارات ميدانيّة، رحلات، معارض، متاحف، مكتبات.

وهنا لا بدّ من الإشارة إلى أنّ هذه العناصرَ مهمّةٌ لنجاح عملية التدريس فهي تؤثّر وتتأثّر ببعضها، ولا يمكن الاستغناءُ عنها في أي جلسة من جلسات التعلّم النّشط. وكَون أفراد مجتمع وعيّنة الدراسَة هم أطفال الروضة من عمر (5-6) سنوات، فإنّ التعلّم النّشط في هذه المرحلة يُركّز كما جاء في الحسني (2019) على:

- **الأركان التعليميّة:** من خلال أهميّتها في إتاحةِ فرص الاكتشاف، وتعميقِ المفاهيم والاستقلالية من خلال اللّعب.
- **المناقشة والحوار:** حيث يناقش الطفلُ أحاسيسَه ومشاعرَه حيالَ المواقف المختلفة في حياته اليومية.
- لَعِب الأدوار لتسهيل عمليةِ التواصل والشعور مع الآخرين.
- التعلّم بالاكتشاف، وهنا يستفيد الطفلُ من حواسه وجسده لبناءِ مفاهيم جديدة، وملاحظة الحياة من حوله.

وبناءً على ما سبق يمكن القول بأن عناصر التعلم النشط تعمل على اكتساب المتعلمين للمهارات التي تفيدهم في الحياة، وكذلك معالجة المشكلات التي قد يتعرضون لها وقد تعيق مسيرةَ تعلمهم.

لا شك أنّ لتنوّع طرائق وأساليب تدريس المفاهيم العلميّة أهميّةً كبيرةً، حتى يكون لها تأثيرٌ كبيرٌ في حياة المتعلمين، فالأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة والمرحلة الأساسية الأولى يختلفون عن أيّ مرحلة عمرية أخرى، بمعنى أنهم يحتاجون إلى طرائق تدريس فيها الكثير من الإثارة والتّشويق ومرتبطة بخصائصهم النمائيّة وقدراتهم وترتيبها وتنظيمها داخل البنية المعرفيّة بطريقة صحيحة.

وتُعرَّف إستراتيجيّاتُ التعلّم النشط بأنّها: مجموعة الإجراءات والأنشطة التي تُركِّز على ديناميكيّة المتعلّم ونشاطه أكثر من مجرد الاستماع للمعلومة من المعلّم وتخزينها داخل البناء العقلي، حيث يُمارِس المتعلّمُ الأنشطةَ التي تتضمن الاكتشافَ والمعالجةَ وتطبيقَ المعلومات (Mckinney, 2010).

ويرى ريلور (Rilleor, 2001) أنّ هناك مجموعةً من الشروط للحُكم على استخدام استراتيجيّات التعلّم النّشط في مرحلة ما قبل المدرسة تتمثّل في الآتي:

1. أن يكون النشاطُ تفاعليًّا وظيفيًّا تحدده رغبةُ الطفل في إشباع حاجاته الحيويّة. ولهذا فإن التفاعل الوظيفي للطفل في بيئته يهتم بالظواهر الطبيعية من حيث معناها بالنسبة له، ومن حيث قيمتها في مساعدته على التكيّف لبيئته.
2. أن يكون النشاطُ تطبيقيًّا عمليًّا لطرق ووسائل فنيّة لتحويل مادة أوليّة معيّنة إلى إنتاج محدَّد، ومن خلال هذا التّطبيق يكتسب الطفلُ المهاراتِ المطلوبةَ منه.
3. أن يكون النشاطُ ممارسةً فعّالةً، بمعنى أن يكون هناك تأثّرٌ وتأثيرٌ بين الطفل والبيئة التي يعيش فيها.

Book 97.indb 74 12/14/23 12:03 AM

وبالتالي فإنّ استخدام استراتيجيّات التعلّم النّشط في مرحلة رياض الأطفال على قدرٍ كبيرٍ من الأهمية، حيث تعمل على الاندماج في العمليّة التعلميّة من قبل الطفل، ويكون ذلك بإبراز دورِه في تنفيذ الأنشطة العلميّة المصاحبة لعمليّة التعلّم.

فقد أكدت دراستا الهلالات وعبد القادر(2014) على أهمية تقديم المفاهيم العلمية للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، لأنها تساعدُهم على زيادة فهمهم للمواد العلميّة وطبيعة العلم لأنّها أكثرُ ثباتًا، وأقلّ عرضةً للتغيّر من المعلومات القائمة على مجموعةٍ منَ الحقائق المحدودة، كما أنّها تسمح بالربط بين مجموعات الأشياء والأحداث والظواهر، وتبسّطُ البيئةَ وتقلّل من تعقيدها وتسهّل دراستَها، كما تزيد دراسة المفاهيم الرئيسة من اهتمام الطلبة بمادة العلوم، وتحفّزهم على التعمّق في دراستها، وبالتالي استخدامهم لعمليات العلم المختلفة التي تتمثّل بالتفسير والتحكّم والتجريب والتّنبؤ.

فحينما نُدرِّسُ الأطفالَ مفاهيمَ شديدةَ التجريد فإنهم لن يتمكنوا من فهمها بشكلٍ كامل، لذا من الأفضل كما جاءَ في عبد الفتاح (2009) التركيزُ على جوانبَ من المفهوم حتى نتمكّن من تكوين المفهوم لديهم، وهذا يتم من خلال زيادةِ الوعي ويتم باستخدام المُثيرات البصريّة ومن خلال الملاحظة والرسم والمناقشة.

ويُعدُّ تعلّمُ المفاهيم البيولوجيّة وتنميتِها لدى الأطفال من الأهداف التي يسعى جميعُ المهتمين بالتربية إلى تحقيقها، عن طريق تدريس العلوم في المراحل التعليميّة المختلفة من خلال طرائق وأساليب تدريسٍ مختلفةٍ سواءً كان ذلك داخلَ الصف الدّراسي أو خارجَه.

وتُعرَّف المفاهيمُ البيولوجيّة بأنها: استنتاج عقلي يتوصَّل إليه الفردُ عندما يستخلص الصفات أو العناصر المشتركة لعدد من الحقائق التي تتعلّق بظاهرةٍ بيولوجية، ويُعطى هذا الاستنتاج اسمًا أو مصطلحًا أو كلمةً للتعبير عنه (البسيوني، 2003).

ويشير العياصرة (2015) إلى أن الأطفال في مرحلة الرّوضة يجب أن تنموَ لديهم وبشكل متوازن القدرةُ على ممارسة الاستقصاء العلمي، وخلفية معرفيّة علمية ضروريّة للتعلّم في المستقبل، ويكون ذلك من خلال إتاحة الفرصة لهم للانخراط النّشط في العمليات التي يستخدمُها العلماءُ في الإجابة عنِ الأسئلة التي يطرحونهاَ حول العَالم الطبيعي من حولهم.

وقد اتفق كلٌّ من بدوي وتوفيق (2009)؛ السامرائي والخفاجي(2014)؛ عبد الله (2018) على أنّ هناك ثلاثة طرائق أساسيّة لتنميةِ المفاهيم البيولوجية يمكن تلخيصُها بالآتي:

1. **الطريقة الاستقرائيّة:** وتعني الانتقالَ من الخاص إلى العام، فهو يبدأ بالجزئيّات (المواقف العلميّة الجزئية والأمثلة المحسوسة المستمدَّة من خبرات الطفل المباشرة، ثم توجِّه المعلّمةُ الطفلَ إلى فهم العلاقات أو الخصَائص المشتركة، فيفهم الطّفلُ المفهومَ البيولوجيَ من خلال الملاحظة والمقارنة، ثمَ تحديد أوجه التّشابه والاختلاف من أجل التوصّل إلى قاعدةٍ عامةٍ) وهناك نمطان من الاستقراء هما:

- **الاستقراء الضيّق:** لا يقوم به الطّفلُ وحدَهُ، بل تقوم المعلّمةُ باختيار المفهوم والمعلومات التي ستُعرَض على الطفل حتى يتمكنَ من استنتاج الخواص المشتركة، وهذا مناسب جدًّا لأطفال الرّوضة والمرحلةِ الأساسيّة.

- **الاستقراء الواسع:** يقوم به المتعلّمُ بنفسه، وهذا يناسب المتعلمين الأكبر سنًّا.

2. **الطريقة القياسيّة (الاستنباطية):** وتعني الانتقالَ من العام إلى الخاص، وهو عكس الاستقراء (يتعرّف الطفلُ إلى المفهوم أولًا من المعلمة، ثم يبدأ بتصنيف الجزيئات وملاحظة خصائصها المشترَكة

Book 97.indb 75 12/14/23 12:03 AM

حتى يتوصّل إلى المفهوم، وهذه لا تناسب مرحلةَ رياض الأطفال).

3. **طريقة الجمع بين الاستقراء والقياس:** وتُسمَّى بالطريقة العمليّة في إنماءِ المفاهيم العلميّة للأطفال، وتعدُّ من أفضل الطرائق لتعلّم المفاهيم البيولوجيّة لأنها تجمع حركتين عقليتين تسيران عكسَ بعضهما، وهذه الطريقة هي التي اعتُمِدَ عليها في الدراسة (التي تجمع الاستقراءَ والاستنباط).

الدّراسات السابقة:

أجرَت الخرشة (2018) دراسةً هدفت إلى التعرّف على فاعلية برنامج قائم على إستراتيجيّة قبّعات التفكير السّت في تنمية بعض المفاهيم البيولوجيّة لدى طفل الروضة، وتكوّنت عيّنةُ الدراسة من (40) طفلًا وطفلةً من مديرية تربية المزار الجنوبي/ محافظة الكرك، وُزِّعوا إلى مجموعتين تجريبيّة وضابطة بواقع (20) طفلًا لكلّ مجموعة، واستخدمت الباحثةُ برنامجًا لتنمية المفاهيم البيولوجية واختبارًا مصوَّرًا لقياس تلك المفاهيم، وأظهرت النتائجُ وجودَ فروق في متوسط درجات القياس البَعدي لاختبار المفاهيم البيولوجية لصالح المجموعة التجريبيّة، كما أظهرت النتائجُ عدمَ وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات القياس البَعدي لاختبار المفاهيم البيولوجية يُعزى لمتغيّر جنس الطفل، أو للتفاعل بين متغيّر البرنامج وجنسِ الطفل.

وسَعَت دراسةُ الصادق (2018) إلى تنمية بعض المفاهيم البيولوجيّة والميول العلميّة لدى طفل الروضة باستخدام برنامج قائم على مدخل مونتيسوري، واستُخْدِمَ اختبارُ المفاهيم البيولوجيّة المصوَّر لطفل الروضة، ومقياسُ الميول العلميّة المصوَّر لطفل الروضة، وبطاقةُ ملاحظة اندماج الأطفال في تعلّم المفاهيم الواردة في البرنامج، وتوصّلت الدراسةُ إلى وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطي درجات الأطفال في التطبيق القَبلي، والبَعدي لاختبار تنمية المفاهيم البيولوجية بين مجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبيّة لصالح المجموعة التجريبيّة، وكذلك وجود فروق دالّة إحصائيًّا بين متوسطي درجات الأطفال في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الميول العلميّة بين مجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية، وأنّ البرنامجَ القائمَ على مدخل مونتيسوري ذو تأثير كبير في تنمية كلٍّ من (بعض المفاهيم البيولوجيّة، والميول العلميّة) لدى أطفالِ المجموعةِ التجريبيّة.

وتناولت دراسةُ كامل (2018) فعاليةَ ألعاب الحاسوب التعليمية في تنمية بعض المفاهيم البيولوجيّة لطفل الروضة، وتكوّنت عيّنةُ الدراسة من (30) طفلًا وطفلةً، وأثبتت النتائجُ أنّ لألعابِ الحاسوب التعليميّة فعاليّتَها في تنمية المفاهيم البيولوجيّة (الحواسّ الخمسة، والتّنفس، والحياة والموت، والإخراج) لدى أطفال المجموعة التجريبية، حيث تُوُصِّلَ إلى وجود فروق دالّة إحصائيًّا بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القَبلي والبَعدي لاختبار المفاهيم البيولوجيّة الإلكتروني المصوَّرَ لصالحِ التطبيق البَعدي.

كما جاءت دراسةُ أمين (2018) بهدف معرفة فاعليّة برنامج أنشطة قائم على استراتيجيات التعلّم النّشط في تنمية بعض المفاهيم العلميّة وعمليّات العلم لدى طفل الروضة ضعيف السمع، واعتمد البحثُ على المنهج التجريبي لمناسبته لطبيعة البحث، وتكوّنت عيّنة البحث من (14) طفلًا وطفلةً من أطفال الروضة ضعاف السّمع التابعين لجمعية المبرَّات بالقاهرة، وقد أوضحَت النتائجُ فاعليّةَ برنامج الأنشطة التعليميّة باستخدام بعض إستراتيجيّات التعلّم النّشط (التعلّم التعاوني –الألعاب التعليميّة– الاكتشاف) في تنمية بعض المفاهيم العلميّة (مفاهيم بيولوجيّة، مفاهيم كيميائيّة، مفاهيم فيزيقيّة)، وبعض عمليّات العلم (الملاحظة، التّصنيف، الاستنتاج) لدى طفلِ الروضة ضعيفِ السمع.

Book 97.indb 76 12/14/23 12:03 AM

وقامت خلف (2017) بدراسة هدفتْ إلى التّعرف على فاعليّة برنامج قائم على الخريطة الذّهنية في تنمية بعض المفاهيم البيولوجية ومهارات التفكير التوليدي لدى أطفال الرّوضة، وتكوّنت عيّنة الدّراسة من(30) طفلًا وطفلةً، أعمارهم بالمستوى الثاني لرياض الأطفال في القاهرة، وبعد تطبيق كلٍّ من اختبارَي المفاهيم البيولوجيّة ومهارات التفكير التوليدي، أشارتَ النتائجُ إلى وجود فروق ذات دَلالة إحصائية بين متوسطي درجات عناصر عيّنة البحث في التطبيقين القَبلي والبَعدي لكل من اختبار المفاهيم البيولوجيّة المصوَّر ككل وفي أبعاده الفرعية، واختبار مهارات التفكير التوليدي المصوَّر ككل وفي أبعاده الفرعية لصالح التطبيق البَعدي، كما أشارت النتائجُ إلى فاعليّة استراتيجيّة الخريطة الذهنية في تنمية بعض المفاهيم البيولوجيّة ومهارات التفكير التوليدي لدى طفل الروضة.

وهدفت دراسةُ المحلاوي (2014) إلى معرفة أثر فاعليّة التعلّم النّشط في إكساب طفل الرّوضة بعضَ مفاهيم الفيزياء الكونيّة، في ضوء معايير الجودة التي حدّدتها أهدافُ العلوم في رياض الأطفال، وتكوّنت عيّنةُ الدّراسة من (64) طفلًا وطفلةً من عمر(5–6) سنوات بطريقة عشوائية، وتوصّلت نتائجُ الدّراسة إلى أنّه توجد فروق دالّة إحصائيًّا بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار تعلّم المفاهيم الفيزيائيّة المصوَّر في صورته الكليّةَ وأبعادَه التحليليّةَ (حقائق/مهارات/قواعد سلوكية)، بعد تطبيق البرنامج التدريبي القائم على التعلّم النّشط لصالح درجاتِ المجموعة التجريبيّة.

كما سعَتْ دراسةُ محمد (2013) إلى التعرّف على فعاليّة برنامج قائم على استراتيجيّات التعلّم النّشط في تنمية استعداد طفل الروضة للقراءة والكتابة، وبلغت عيّنةُ الدراسة (120) طفلًا وطفلةً من منطقة القنفذة التابعة لإمارة مكةَ المكرَّمة، وأشارت النتائجُ إلى أن البرنامجَ المقترَحَ قد أسهمَ في تنميةِ الاستعداد للقراءة والكتابةِ لطفلِ الروضة.

وهدفت دراسةُ محمود (2011) إلى إعداد برنامج لتنمية بعض القيم الاقتصادية من خلال التعلّم النّشط لدى طفل الرّوضة، وقد اختيرتْ عيّنةٌ من الأطفال بلغ عددُهم (25) طفلًا بإحدى روضات إدارة أسيوط التعليميّة، وقد قامت الباحثة بإعداد قائمة بالقيم الاقتصادية اللازمة لطفل الروضة، وكذلك مقياس للقيم الاقتصادية، وبرنامج لتنمية بعض القيم الاقتصادية لدى طفل الروضة باستخدام التعلم النشط. أظهرت نتائجُ الدراسة فاعليّة البرنامج في تنميةِ بعض القِيَم الاقتصادية لطفلِ الروضة باستخدام التعلّم النّشط.

أما دراسة دونالد (Donald, 2010) فقد هدفت لتنمية مفاهيم علوم الحياة لأطفال الروضة، وتكوّنت عيّنة الدراسة من (51) طفلًا وطفلةً، طُبِّقَت عليهم أدواتُ الدراسة (بَرنامجَ لتنميةِ المفاهيم البيولوجية، واختبار المفاهيم البيولوجية)، أشارت النتائج إلى تفوّق الأطفال في الاختبار البَعدي لمفاهيم علوم الحياة، كما وجد الباحثُ أنّ هناك جملةً من المتغيّرات (كالمستوى الثقافي، والاقتصادي، والاجتماعَي، والذّكاء، والعمر الزمني) تؤدي دورًا في تنميةِ هذه المفاهيم لدى الطفل.

أما دراسة (Samarpungavan,Mantzicopoulos, Patrick, & French, 2009) فقد هدفَت لتصميم برنامج في علومِ الحياة قائم على التعلّم النشط لأطفال الروضة، وتكوّنت عيّنةُ الدّراسة من (100) طفل وطفلة، طُبِّقَت عليهم أدواتُ الدراسة (البرنامجَ المصمَّم، واختبارِ مفاهيم علوم الحياة)، أشارت النتائجُ إلى تفوُّق الأطفال فيَ القياس البَعدي لاختبار علوم الحياة، وأنّ أطفالَ الروضة قادرون على تطويرِ قاعدة معرفيةٍ غنيةٍ عن الكائنات الحية وتكيّفها وتفاعلها مع البيئةِ عن طريق استخدامَ استراتيجيّات التعلّم النّشط.

Book 97.indb 77 12/14/23 12:03 AM

التعليق على الدّراسات السابقة:

– أكّدت جميعُ الدراسات السابقة على أهميّة استخدام إستراتيجيات التعلم النشط وتفوقها على طرائق التدريس الاعتيادية. كما أكدت الدراساتُ السابقة على ضرورة اكتساب أطفال الروضة للمفاهيم البيولوجيّة كونها تدمج المتعلّمين مع أنفسِهم وتربط خبراتهم بالبيئة التي يعيشون فيها.

– استخدمت أغلبُ الدراسات المنهجَ شبْهَ التجريبي للكشفِ عن فاعليّة المتغيّرات.

– أظهرت الدراساتُ السابقة التي تناولت التعلمَ النشطَ وكذلك المفاهيم البيولوجية أن العينات التي طُبِّقَتْ عليها اقتصرتْ على مرحلة رياض الأطفال فقط.

– تنوّعت الأدواتُ المستخدَمة في قياس المفاهيم البيولوجيّة ما بين (اختبارات تحصيليّة، مقياس ستانفورد بينيه لقياسِ الذكاء، مقياس عمَليّات العلم المصوَّر لطفل الروضة).

– تّتفق الدراسةُ الحالية مع الدراسات السابقة في سعيها لإثبات أثر استخدام استراتيجيّات التعلّم النّشط في تكوين المفاهيم البيولوجيّة لدى أطَفال الرّوضة وطَبيعةِ المنهجَ المستخدَم.

– تميزت الدراسة الحاليّة في تنوع إستراتيجيات التعلم النشط التي استخدمتها، فقد اعتمدَتْ على (14) استراتيجيّة.

– جاءت هذه الدراسةُ مكمِّلةً للدراسات السابقة، ولكنها متميزة في البرنامج التدريسي المُقتَرَح.

الطريقة والإجراءات:

1. **مجتمع وعيّنة الدراسة:**

تكوّن مجتمعُ الدراسة من جميع الأطفال المُتسجِّلينَ ضمنَ قوائم مديريّة التربية والتعليم في لواء الشوبك للفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2020/2019 في مرحلة رياض الأطفال الحكومية البالغ عددهم (297) طفلًا وطفلةً، أمّا عيّنة الدّراسة فقد تكوّنت من (60) طفلًا وطفلةً، اختيروا قَصْديًّا من مدرستَي سميح دروزة الأساسية المختلطة، ومدرسة سكينة بنت الحسين الثانوية المختلطة، وَوُزِّعُوا بالتساوي على مجموعتَي الدراسة بواقع (30) طفلًا وطفلةً في المجموعة الضابطة، و(30) طفلًا وطفلةً في المجموعة التجريبيّة، والجدول الآتي يوضّح توزيعَ أفراد العيّنة على المَجموعتين التجريبيّة والضابطة.

الجدول (1)
توزيع أفراد عيّنة الدراسة على المجموعتين التجريبيّة والضابطة

الجنس / المجموعة	الذكور	الإناث	المجموع
التجريبيّة	14	16	30
الضّابطة	14	16	30
المجموع	28	32	60

Book 97.indb 78 12/14/23 12:03 AM

2. **منهج الدراسة:**

اتبعت الدراسة المنهجَ شبْهَ التجريبي لتحقيق أهدافها، حيث بُحِثَ أثرُ المتغيّر المستقلّ وهو استخدامُ استراتيجيات التعلّم النّشط، وملاحظة أثر هذا التعلّم في متغيّر تابع هو تكوين المفاهيم البيولوجّية لدى أطفال الروضة في لواء الشوبك، حيث طُبِّقَ الاختبارُ القبلي على مجموعتَي الدراسة التجريبيّة والضابطة، وطُبِّقَ الدليلُ التدريسيَ من قبل معلمات الروضة على المجموعة التجريبيّة فقط، وبعد الانتهاء من تطبيق الدليل طُبِّقَ الاختبارُ البعدي على مجموعتَي الدراسة مرّة أخرىَ وفقَ التصميم التالي:

جدول (2)
تصميم الدراسة

المجموعة التجريبيّة Experimental group	R	O1	X	O2
المجموعة الضابطة Control group	R	O1	.....	O2

O1 : **الاختبار القبلي** O2: **الاختبار البعدي**

3. **متغيرات الدراسة :**

اقتصرت الدراسة على المتغيّرات الآتية:

المتغيّر المستقِل: طريقة التدريس، ولها مستويان: استخدام التعلّم النشط في التدريس، الطريقة الاعتيادية.

المتغيّر التابع: درجة تكوين المفاهيم البيولوجيّة.

المتغيّر التصنيفي: النوع الاجتماعي لطلبة الصف التمهيدي، وله مستويان: الذكور، الإناث.

4. **أداتا الدراسة:**

أولًا: دليل المعلّمة لاستخدام استراتيجيّات التعلّم النشط:

هدفت الدراسة الحاليّة إلى التعرف على أثر استخدام التعلّم النشط في تكوين المفاهيم البيولوجيّة لدى أطفال الروضة في لواء الشوبك، ولتحقيق ذلك تَمّ الاطلاَع على المعايير العالميّة لتعليم العلوم التي تشمل معاييرَ المحتوى التعليمي في وثيقة National science education standards (NSES) ، التي قام المعهد العالمي للأبحاث(National Research Council (NRC في الولايات المتحدة الأمريكية بنشرها عام (1996)، حيث تضمنّت معاييرَ تعليم العلوم من مرحلة رياض الأطفال إلى الصف الثاني عشر (K – 12)، والمعاييرَ الصادرةَ من الرابطة الوطنيّة لمعلّمي العلوم (NSES).

وبعد ترجمة هذه المعايير العالميّة من قبل متخصصين في مناهج وأساليب تدريس العلوم وكذلك في الأحياء ودراسة جميع المفاهيم العلميّة الواردة فيها، ومقارنتها، استُبْعِدَت المفاهيمُ التي لا تتناسب مع البيئة الأردنية، وبعدَ ذلك تمّ الاطلاع على الدراسات السابقة والأدب النظَري المرتبط بالمفاهيم البيولوجية للأطفال، وبناءً عليه طُوِّرَت الصورةُ الأولية لقائمة المفاهيم البيولوجيّة لأطفال الروضة، وعُرِضَتْ على مجموعةٍ من المُحَكِّمين بلَغَ عددُهم (12) مُحَكِّمًا، من المختصّين في مجالات مناهجِ وأساليبِ تدَريس

Book 97.indb 79 12/14/23 12:03 AM

رياض الأطفال، والطفولة المبكّرة، والقياس والتقويم ومناهج وأساليب تدريس العلوم، والتربية المهنيّة، وتكنولوجيا التّعليم، والأحياء، وبعد أخذ آراء المحكّمين عُدِّلَتْ قائمةُ المفاهيم في ضوءِ هذه الآراء والمقترَحات وحُذِفَ مفهومان هما: (الإخراج، ووظَائف أعضاءِ جسم الإنسان).

ثانيًا: اختبار تكوين المفاهيم البيولوجيّة المصوَّر لأطفالِ الروضة

أُجريَ مسْحٌ للأدب التربوي المتعلّق بالمفاهيم البيولوجيّة لدى أطفالِ الروضة والصفوف الأساسيّة الأولى؛ بهدف الاطلاع على المقاييس التي استُخْدِمَتْ لتحديد فقرات الاختبار كدراسة: (الخرشة، 2018؛ البسيوني، 2003؛ خلف، 2017)، وقد بُنِيَ الاختبارُ على شكْل فقرات، وتكوّنت كلُّ فقرة من سؤال يقيسُ مفهومًا مُعيّنًا لدى الأطفال، وكانت الإجابة عن هذه الفقرات تتضمّن صوَرًا، تُمثّل إحداها الإجابةَ الصحيحة، وذلك لأن أطفال هذه المرحلة لا يمتلكون مهاراتِ القراءةِ والكتابة المطلوبة.

صِدق اختبار تكوين المفاهيم البيولوجيّة المصوَّر لأطفال الرّوضة:

أ- **صدق المُحكِّمين:** للتحقّق من الصدقِ الظّاهري للاختبار فقد عُرِضَ بصورته الأوليّة على مجموعة من المُحَكّمين البالغ عددهم (12) مُحَكّمًا، من المختصّين في مجالاتِ مناهج وأساليب تدريس رياض الأطفال، والطفولة المبكّرة، والقياس والتقويم ومناهج وأساليب تدريس العلوم، والتربيةِ المهنيّة، وتكنولوجيا التعليم، والأحياء، وبعد استعادةِ الاختبار والاطلاع على مقترحات المُحَكّمين، أُعِيدَتْ صياغةُ بعض الفقرات، وعُدِّلَتْ بالشّكل النهائي.

ب- صدق البناء: للتحقّق من دلالات صدْق البناء للاختبار طُبِّقَ على عيّنة استطلاعيّة قوامُها (40) مفحوصًا من أفرادِ مجتمع الدراسة ومن خارج العيّنة، ثم استُخْرِجتْ معاملاتُ ارتباطِ كلِّ سؤالٍ من أسئلةِ الاختبار مع الدرجة الكليّة، والجدول الآتي يوضّح ذلك:

جدول (3)
معاملات الارتباط لفقرات الاختبار

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	0.58**	6	0.51**	11	0.62**
2	0.38**	7	0.96**	12	0.76**
3	0.43**	8	0.79**	13	0.46**
4	0.50**	9	0.81**	14	0.70**
5	0.41**	10	0.77**	15	0.52**

* دلالة إحصائية عند $\alpha \geq 0.05$ ** دلالة إحصائية عند $\alpha \geq 0.01$

يتّضح من الجدول السابق أنّ معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكليّة هي ضمن الفترة (0.38 –0.96)، وتبيّن أنّ جميعَ معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالّة إحصائيًّا؛ لذلك لم تُحذَف أيٌّ من هذه الفقرات، وبذلك استقرّ عددُ فقراتِ الاختبار بصورتهِ النهائيّة على (15) فقرة.

Book 97.indb 80 12/14/23 12:03 AM

ثبات اختبار تكوين المفاهيم البيولوجيّة المصوَّر لأطفالِ الرّوضة:

للتحقّق من معامل ثبات أداة الدراسة استُخدمَتْ طريقةُ التجزئة النصفيّة، بعد التطبيق على العيّنة الاستطلاعية التي تكوّنتَ منَ (40) مفحوصًا من أفَرادِ مجتمع الدراسة، ومن خارجِ العيّنة الَتي اختيرت بشكل عشوائيّ، واستُخدمَتْ معادلةُ سبيرمان وبراونَ لتصحيح معامل الثبات من أثر التجزئة النصفية، كما تَمّ التحقّق من الثباتَ باستخدام طريقة كرونباخ ألفا، وكانتَ معاملَات ثبات الاختَبار(0.84، 0.85) على التوالي، وتُعدُّ هذه المعاملاتُ مقبولةً لأغراضِ الدراسة، كما حُسِبَتْ معاملاتُ الصعوبةِ والتمييز لفقراتِ الاختبار، والجدولِ التالي يوضّح ذلك:

جدول (4)
معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار

رقم الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
1	0.30	0.48
2	0.33	0.24
3	0.38	0.33
4	0.47	0.41
5	0.5	0.28
6	0.6	0.62
7	0.55	0.75
8	0.55	0.75
9	0.52	0.71
10	0.70	0.54
11	0.67	0.69
12	0.72	0.36
13	0.65	0.62
14	0.58	0.79
15	0.70	0.80

يتّضح من الجدول أنّ معاملات الصعوبة لفقرات الاختبار وقعت ضمن الفترة (0.3–0.72) ومعاملات التمييز ضمن الفترة (0.24–0.80)، وهي قيم مقبولة إحصائيًّا وتبيّن أنّ جميع الفقرات تتمتّع بخصائصَ جيّدة.

6. المعالجات الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة، استُخدمَتْ مجموعةٌ من الأساليب والمعالجات الإحصائيّة المناسبةِ من خلال برنامج الحزمة الَإحصائيّة (SPSS) للعلوم الاجتماعية.

- المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة.
- معامل ارتباط بيرسون.
- اختبار (ت) للعيّنات المستقلّة (independent sample t test).
- اختبار (ت) للعيّنات المزدوجة (piared sample t test).

Book 97.indb 81 12/14/23 12:03 AM

نتائج الدراسة وتحليلها ومناقشتها:

عرْض النتائج المتعلّقة بسؤالِ الدراسة الرئيس الذي ينصُّ على:

(ما أثر استخدام التعلم النشط في تكوين المفاهيم البيولوجيّة لدى أطفال الروضة في لواء الشوبك؟**)** وتتفرّع عنه الفرضيّاتُ الآتية:

أولًا: النتائج المتعلّقة بالفرضية الأولى التي تنصُّ على:

لا توجد فروقٌ ذاتُ دلالة إحصائيّة بين متوسّطات درجات المجموعتين التجريبيّة والضابطة على الاختبار البَعدي.

للإجابة عن هذا الفرضية حُسبَت المتوسطاتُ الحسابية والانحرافاتُ المعيارية لدرجات أطفال الروضة في المجموعتينَ التجريبية والضابطةَ على القياس البَعدي لاختبار المفاهيم البيولوجية، ومن ثم أُجريَ اختبارُ (ت) للعيّنات المستقلّة (independent sample t test) للحصولِ على دلالةِ الفروق، فكانت النتائجُ التي حُصِلَ عليها كما فيَ الجدول الآتي:

جدول (5)

نتائج اختبار (ت) لاختبار مستوى دلالة الفروق بين متوسطات المجموعتين التجريبيّة والضابطة على القياس البعدي لاختبار المفاهيم البيولوجيّة المصوّر

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
الضابطة	30	5.04	1.67	58	19.07	0.00
التجريبية	30	11.8	1.73			

يتّضحُ من الجدول أعلاه أن هناك فروقًا ذاتَ دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات المجموعتين التَجريبيّة والضابطة على القياس البَعدي لاختبار المفاهيم البيولوجيّة المصوَّر تُعزى لمتغيّر المجموعة ولصالح المجموعة التجريبيّة. وهذا يشير إلى أن أداء الأطفال في المجموعة التجريبية كان أفضل من أداء الأطفالَ في المجموعة الضابطة. ويمكن تفسير نتيجة هذه الفرضية على النحو الآتي:

ربّما يعود تفوُّق أطفال المجموعة التجريبيّة في تكوينِ المفاهيم البيولوجيّة وفقًا لاستخدام التعلّم النشط لاحتواء الدليل على مواقف وأنشطة متنوّعة وشائقة وجذّابة استثارت الأطفال، حيث امتازت المفاهيمُ المقدَّمة للأطفال بترابطها، وتكاملها، وكذلك مناسبتهَا للفئة العمريّة المُستهدَفة، حيث جعلت تلك الخصائصُ الدليلَ ذا فاعليّة في تحقيقِ الهدف الذي صُمِّمَ من أجلِه.

كما تُرجع الباحثتان النتيجةَ التي توصّلت إليها الدراسةُ إلى التأثير الإيجابيّ لاستخدام إستراتيجيّات متنوّعة قائمةَ على التعلّم النّشط في تنفيذِ البرنامج، فعلى سبيلِ المثالَ كان للقصص وللتعلم التعاوني وللاستكشاف تأثيرٌ واضح في إضفاءِ عنصرِ الإثارة والتشويق علىَ الموقف التعليمي، وَكذلك زيادة دافعيّة المتعلّمين للتعلّم، وإثارة فضولهم، كَما كانَ للقصّة الدورُ الفاعلُ في تشجُّعِ الطفل على التخيّل، والإدراك، والمحاكاة وحبّ التقليد، هذا وتُعَدُّ القصّةُ من أنجح الأساليب التدريسية لطفل الروضة، وذلك لمناسبتِها لطبيعته وَخصائص نموّه، فضلًا عن أنها تُحقّق له قَدرًا كبيرًا من البهجةِ والسرور.

Book 97.indb 82 12/14/23 12:03 AM

وبما أنّ الطفلَ بشكل عام، وطفل الرّوضة بشكل خاصّ، يميلُ إلى كل ما هو جديد، أصبحَ اهتمامُه بالدليل التدريسي كبيرًا؛ لأنّه يتعامل مع كل مفهوم بيولوجي بطريقة لم يعتدْ عليها من قبل، من حيث التركيز على التفاصيل المستهدَفة، وإعلامه بالأهداف المراد تحقيقُها مُسبقًا، مما ساعدهُ على تنظيم أفكاره وجهوده، بالإضافة إلَى إعطائه الحريةَ في الحركة والنشاطَ المتنوّع داخلَ الغرفة الصفيّة.

وقد اتفقت هذه النتيجةُ مع نتائج بعض الدراسات، نذكُر منها: دراسة (الخرشة،2018؛ الصادق ،2018؛ خلف، 2017).

ثانيًا: النتائج المتعلّقة بالفرضية الثانية التي تنصُّ على:

(لا توجد فروقٌ ذاتُ دلالة إحصائيّة بين متوسّطات درجات المجموعة التجريبيّة على الاختبارين القَبلي والبَعدي).

للإجابة عن هذا الفرضية حُسبَت المتوسطاتُ الحسابية والانحرافاتُ المعيارية لدرجات أطفال الروضة في المَجموعة التجريبية على القياسين القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم البيولوجية المصوَّر، ومن ثم قُورنَ بينها من خلال إجراء اختبار (ت) للعيّنات المرتبطة (paired sample t test) للحصول على دلالة الفرَوق، فكانت النتائجُ التي حُصِلَ عليها كما في الجدولِ الآتي:

جدول (6)

نتائج اختبار (ت) لاختبار مستوى دلالة الفروق بين متوسطات المجموعة التجريبيّة على القياسين القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم البيولوجيّة المصوَّر

الاختبار	العدد	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحريّة	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدّلالة
القبلي	30	4.62	1.91	29	7.81	0.00
البعدي	30	8.48	3.81			

يتّضح من الجدول (6) وجود فروقٍ ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات أطفال المجموعة التجريبيّة التي تلقّت التدريسَ وفقَ استراتيجيات التعلم النشط على القياسين القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم البيولوجيّة المصوَّر تُعزَى لمتغيّر القياسِ ولصالحِ القياسِ البعدي. ويمكن تفسيرُ نتيجة هذه الفرضية على النحو الآتي:

يُعزى سببُ تفوّق أطفال المجموعة التجريبية في القياس البعدي كونه لا توجدُ إستراتيجيّةٌ فاعلةٌ تصلُح لكل المواقف التدريسيّة؛ لذا يلجأ معظمُ المعلّمين لاستخدام استراتيجيّات تتناسبُ مع التركيبة العقليّة لدى المتعلّمين، وتُحقّق في الوقت نفسه الأهدافَ المنشودةَ من عمَليّة التعلّم، لذلك لا بدّ من اختيار الاستراتيجيّات المثيرة التي تدفعُ المتعلّمين للإقبالَ على التعلّم، ومراعاة الفروق الفرديّة فيما بينهم، لأنّها تتماشى مع أهدافَ التربيةَ الحديثة وهي جعْلُ الطالبَ محورَ العمليّة التعليميّة.

كما تُرجِعُ الباحثتان الفرْقَ إلى طبيعة الدليل المقدَّم للمعلّمة، الذي رُكِّزَ فيه على ضرورة التواصل السليم بين المعلّمة والأطفال، حيث كان لطريقة تقديم البرنامج من قبل المعلمات أثَرٌ كبيرٌ في نجاحه، بحيثَ لم يشعر الأطفالُ بالملل والنّفور، بل على العكسِ كانَ التعلّمُ مبهجًا، بالإضافة لتشجيع المعلّمة للأطفَال. كما كان للتعزيز المتنوّع المُقدَّم من قبل المعلّمة المُنفِّذَة للبرنامج دورٌ كبيرٌ في إكساب الطفل المفاهيمَ البيولوجيةَ، حيث اتفقت هذه النتيجةُ مع أفكارِ النظريّة السلوكيّة؛ التي أكّدتْ على أهميةِ التعزيزِ في زيادة أو نقصانِ

Book 97.indb 83 12/14/23 12:03 AM

احتمال تكرار حدوث الاستجابة، فالسلوك محكومٌ بنتائجه، ومن هُنا فقد كان للتعزيز بنوعَيه المادّي والمعنوي الدورُ الفاعِلُ في زيادةِ فُرَص تعلّم الأطفالِ للمفاهيم البيولوجيّة لدى أطفالِ الروضة.

وقد اتّفقت هذه النتيجةُ مع نتائج بعض الدراسات نذكُر منها: دراسة (الخرشة، 2018؛ الصادق، 2018؛ خلف، 2017؛ المحلّاوي، 2014؛ مَحمد، 2013؛ محمود، 2011).

ثالثًا: النتائج المتعلّقة بالفرضية الثالثة التي تنصُّ على:

لا توجد فروقٌ ذاتُ دلالة إحصائيّة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة تكوين المفاهيم البيولوجيّة لدى أطفال الروضة في لواء الشوبك تُعزى للنوع الاجتماعي (ذكور، إناث).

للإجابة عن هذا الفرضية حُسِبَت المتوسطاتُ الحسابية والانحرافاتُ المعيارية لدرجات أطفال الروضة في المجموعة التجريبية على القياس البَعدي لاختبار المفاهيم البيولوجية، حيث بلغ المتوسط الحسابي للذكور على الاختبار البعدي (8.36)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للإناث (8.60) وللتحقق لصالح مَنْ كانت الفروقُ أُجريَ اختبارُ (ت) للعيّنات المستقلّة (independent sample t test) للحصولِ على دلالةِ الفروق، فكانت النتائجُ التي حُصِلِ عليها كما في الجدول الآتي:

جدول (7)

نتائج اختبار (ت) لاختبار مستوى دلالة الفروق بين متوسطات المفحوصين على القياس البعدي لاختبار المفاهيم البيولوجيّة المصوّر تبعًا لمتغيّر النوع الاجتماعي

النوع الاجتماعي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحريّة	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدّلالة
ذكر	28	8.36	3.98	58	0.29	0.78
أنثى	32	8.60	3.67			

يتّضح من الجدول أعلاه عدمُ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات إجابات أطفال المجموعة التجريبية على القياس البعدي لاختبار المفاهيم البيولوجيّة المصوّر تبعًا لمتغيّر النوع الاجتماعي (ذكور، إناث)، وبالتالي قبول الفرضية الصفرية كما هي. ويمكن تفسير هذه النتيجةِ على النحوِ الآتي:

اهتمَّت الاستراتيجيّاتُ والنشاطاتُ والمواقفُ التعليميّةُ وطريقةُ صياغة الدليل التدريسي لتنمية المفاهيم البيولوجيّة لَدى أطفال الروضة بالأطفال ذكورًا وإناثًا دونَ تمييز، مما يُعطَيهِ أفضليّة عن أيّ برنامج آخر يمكن أن يُصمَّمَ تبعًا للنوع الاجتماعي.

كما أنّ أطفالَ المجموعات هم بين عمر (5–6) سنوات، وهذه المرحلة العمريّة لها الكثير من السّمات المشتركة رغم بعض الاختلافات البسيطة، إلا أنّ هذه الاختلافات البسيطةَ لم تظهر بدلالة إحصائية على نوعيّة النشاطات المقدَّمة للأطفال. إضافة إلى أن التدريسَ في الأردن لمرحلة رياض الأطفال تدريسٌ مُختَلطٌ، يجتمع الذكور والإناث في صفّ واحد، ويُدرَّسون عادةً بطريقة واحدة، وبالتالي تتشابهُ ردودُ أفعالهم، وغالبًا ما تُوجِّه المعلمةُ طرائقها التدريسيّة في تنميةِ جوانبِ الأطفال دون تمييز بين الذكورِ والإناثِ؛ ليتفاعلوا معًا في النشاطِ على نحوٍ سواء.

عند اشتراك الأطفال في نشاطات الدليل فإنّهم قد تعرّضوا في الكثير من نشاطاته إلى (التعلّم التعاوني) وبالتالي يتعاونُ الذكور والإناث في أداءِ المهمة، مما يُعطي وزنًا واحدًا لكَليهما. كما أن الدليل التدريسي لم

Book 97.indb 84 12/14/23 12:03 AM

يُخصِّص قصصًا، أو أنماطًا اتصاليّةً، أو موادَّ تعليميّةً تتّسم بالصفة الأنثويّة أو الذكورية بشكلٍ مُحدَّد، ممّا يُعطيهِ عموميّةً في تكوينِ المفاهيم البيولوجيّة لدى أطفالِ الروضة على السّواء ذكورًا وإناثًا.

ويمكنِ القول هنا إنّ طبيعةَ استراتيجيّات التعلّم النّشط التي استُخدِمَتْ في الدليلِ المقدَّم للمعلّمة، قد راعى طبيعةَ المرحلة العمريّة، وكذلكَ خصائص النمو لدى عيّنة الدراسة. كما أنّ ميولَ الطلبة واهتماماتهم في هذه المرحلةِ العمريّة متقاربةٌ، بالإضافة لتقاربِ قدراتِهم وخاصة المعرفيّة منها؛ مما أدّى إلى تنمية التعلّم لديهم بمستوىً متقارب.

كما أنّ عدمَ وجود أثر للنوع الاجتماعي مؤشّرٌ على أنّ عمليّة تدريب المعلّمات اللواتي طبَّقن البرنامجَ كانت ناجحةً ودقيقةً، ممّا انعكسَ على تفاعلِ الطلبة الذكور والإناث مع استراتيجيّات التعلّم النشط بمستوى متشابه، وقد اتفقت نتائجُ هذه الدراسةِ مع نتائجِ دراسة (الخَرشة، 2018).

رابعًا: النتائج المتعلّقة بالفرضية الرابعة التي تنصُّ على:

(لا توجد فروقٌ ذاتُ دلالة إحصائيّة للتفاعُل بين استخدام استراتيجيّات التعلّم النّشط وبين النّوع الاجتماعي).

للإجابة عن هذا الفرض استُخْدِمَ تحليلُ التباين الثّنائي (TWO WAY ANOVA)، والجدول الآتي يبين هذه النتائجَ:

الجدول (8)

تحليل التباين الثنائي (TWOWAY ANOVA) لفحْص دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابيّة تبعًا لمتغيّر استخدام استراتيجيّات التعلّم النشط وبين النوع الاجتماعي والتفاعُل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربّعات	درجات الحريّة	متوسط المربّعات	قيمة ف	الدلالةsig
استخدام إستراتيجيّة التعلّم النشط	619.76	1	619.76	225.98	0.00
النوع الاجتماعي	0.283	1	0.283	0.103	0.749
التفاعُل	0.556	1	0.556	0.203	0.654
الخطأ	153.58	56	2.74		
الكلي	788.18	59			

يتّضح من الجدول وجودُ فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابيّة، تُعزى لدرجة استخدام استراتيجيّات التعلّم النّشط ولصالحِ مَن يستخدم هذه الاستراتيجيّة، كما يتّضح عدمُ وجود فروق ذات دَلالة إحصائيّة تُعزى لمتغيّر النوعِ الاجتماعي، والتفاعُل بين استخدام استراتيجيّات التعلّم النّشط وبين النوع الاجتماعي، ويمكن تفسير هذه النتيجةِ بالآتي:

قد يُعزى عدمُ وجود تفاعُل بين متغيرَي استراتيجيّات التعلّم النشط والنوع الاجتماعي إلى أنّ طريقةَ التدريس باستخدام التعلّم النّشط صالحةٌ لكلا الجنسَين الذكور والإناث، بمعنى أنّ الذكورَ والإناث من الممكن أن يستفيدوا منها في تنمية المفاهيم البيولوجيّة بنفس الدرجة؛ مما يعني أن متغيّر (النوع الاجتماعي) ليس حاسمًا في عمليّة زيادة أداءِ الأطفالِ على اختبارِ المفاهيم البيولوجيّة، وإنّما متغيّر الاستراتيجيّة هو الذي أدّى إلى تلكَ الفروق في الأداءِ بين الطّلبة.

Book 97.indb 85 12/14/23 12:03 AM

كما قد يكون سببُ ذلك يعود إلى تشابه البيئات التعليميّة التي تعرَّض لها الذكورُ والإناث في المجموعة التجريبية أثناء تعلّمهم من خلال استراتيجيّاتَ التعلّم النشط. إضافة إلى أنّ المعلّمات المنفِّذات لجلساتَ التعلّم النشط، اللاتي دُرِّبْنَ من قِبَل الباحثة يمتلكنَ نفسَ درجة المؤهّل العلمي (بكالوريوس)، وخاضعاتَ لنفسِ الدورات التدريبيّة. وبالتالَي فإنّ هذه النتيجةَ تتّفق مع دراسةِ (الخرشة، 2018).

التوصيات والمقترحات:

في ضوء النتائجِ التي توصَّلتْ إليها الدراسةُ، توصي الباحِثتان بالآتي:

1. إجراء دراسات مماثلة لتنمية مفاهيمَ علمية أخرى باستخدام استراتيجيّات التعلّم النشط لدى مرحلةِ رياض الأطفال ومرَاحل دراسيّة أخرى.
2. محاولة توظيف نتائج الدراسات والبحوث المتعلّقة باستراتيجيات التعلّم النشط ضمن المنهاجِ الوطني التفاعلي والإفادة من مخرجاتِ هذه الدراسات.
3. مخاطبة وزارة التربية والتعليم لاعتماد الدليل الذي صُمِّمَ لقياس المفاهيم البيولوجية.

المراجع

أولًا: المراجع العربية:

أمين، عبير (2018). فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات التعلم النشط في تنمية بعض المفاهيم العلمية وعمليات العلم لدى طفل الروضة ضعيف السمع. *مجلة دراسات في الطفولة والتربية*، جامعة أسيوط، العدد (6)، 67– 152.

بدوي، آمال وتوفيق، أسماء (2009). *مفاهيم الأنشطة العلمية لطفل ما قبل المدرسة*. القاهرة: عالم الكتب للنشر.

بدوي، رمضان (2010). *التعلم النشط*. عمان: دار الشروق.

البسيوني الشربيني، مها (2003). فاعلية طرق تعليم طفل الروضة الحقائق والمهارات والقواعد السلوكية المرتبطة بالمفاهيم البيولوجية في تحقيق بعض أهداف العلوم. *مجلة الطفولة والتنمية*، (3)، (9)، 87 – 102.

بطرس، بطرس (2008). *تنمية المفاهيم والمهارات العلمية والرياضية لطفل الروضة*. عمان: دار المسيرة للنشر.

بن ياسين، ثناء (2013). استراتيجيات التعلم النشط وتنمية عمليات العلم: الأهمية والمعوقات من وجهة نظر معلمات العلوم. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*. (44)، (2)، 47–104.

جبران، وحيد (2002). *التعلم النشط: الصف كمركز تعلم حقيقي*. القاهرة: دار الفكر العربي.

الحسني، حنان (2019). التعلم النشط في اكتساب المفاهيم الاجتماعية والدينية لطفل الروضة. *مجلة كلية التربية*، جامعة أسيوط، (35)، (4)، 171–197.

الخرشة، أريج (2018). *فاعلية برنامج قائم على استراتيجية قبعات التفكير الست في تنمية بعض المفاهيم البيولوجية لدى طفل الروضة*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الإسراء، الأردن.

خلف، أمل (2017). فاعلية برنامج قائم على الخريطة الذهنية في تنمية بعض المفاهيم البيولوجية ومهارات

Book 97.indb 86 12/14/23 12:03 AM

التفكير التوليدي لدى أطفال الروضة. *مجلة الطفولة العربية*، العدد (75)، 39–67.

دراج، نهى (2009). فلسفة التعلم النشط كمدخل لجودة المعلقة الطباعية لطلاب كليات التربية النوعية، *المؤتمر السنوي (الدولي الأول– العربي الرابع) الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات وبرامج التعليم العالي النوعي في مصر والعالم العربي* «الواقع والمأمول». 2073–2093.

السامرائي، قصي والخفاجي، رائد (2014). *الاتجاهات الحديثة في طرائق التدريس*. عمان: دار دجلة.

سعادة، جودت وعقل، فواز وزامل، مجدي وشتيه، جميل وأبو عرقوب، هدى. (2006). *التعلم النشط بين النظرية والتطبيق*. عمان: دار الشروق للنشر.

شاهين، نجاة (2009). أثر استخدام استراتيجيات التعلم النشط على التحصيل وتنمية عمليات العلم لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. *مجلة التربية العملية*، المجلد الثاني عشر، العدد (2). 127 –160.

الصادق، هبة (2018). *فعالية برنامج قائم على مدخل مونتيسوري في تنمية بعض المفاهيم البيولوجية والميول العلمية لطفل الروضة*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة قناة السويس، مصر.

عبد الفتاح، عزة ((2009. *المفاهيم والمهارات العلمية الرياضية في الطفولة المبكرة*. القاهرة: دار الفكر العربي.

عبد الفتاح، فوقية (2005). *فاعلية برنامج للأنشطة التربوية في تنمية القدرات الإبداعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمحافظة بني سويف*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة القاهرة، مصر.

عبد القادر، محسن (2014). *التنشئة العلمية لطفل ما قبل المدرسة*. القاهرة: دار السحاب.

عبدالله، الشيماء (2018). *أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية بعض مفاهيم علوم الحياة والاتجاه نحو العلوم لدى طفل الروضة*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة المنصورة، مصر.

عطية، محسن (2008). *الإستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال*. عمان: دار الصفاء.

العياصرة، أحمد (2015). تطوير أداة لقياس تعلم العلوم لدى أطفال الروضة وتطبيقها على عينة أردنية. *مجلة المشكاة للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، (2)، (1)، 177–153.

كامل، ضحى (2018). *فعالية ألعاب الكمبيوتر التعليمية في تنمية بعض المفاهيم البيولوجية لطفل الروضة*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة المنيا، مصر.

المحلاوي، غادة (2014). فاعلية برنامج قائم على التعلم النشط في إكساب بعض مفاهيم الفيزياء الكونية لدى أطفال الروضة في ضوء معايير الجودة. *مجلة كلية التربية*، جامعة بنها، المجلد (25)، العدد (100)، 21–58.

محمد، أماني (2013). فعالية برنامج قائم على استراتيجيات التعلم النشط في تنمية استعداد طفل الروضة للقراءة والكتابة. *مجلة الثقافة والتنمية*، (13)، ع (67)، 103– 142.

محمود، هنية (2011). فاعلية برنامج مقترح لتنمية بعض القيم الاقتصادية لدى طفل الروضة باستخدام التعلم النشط. رسالة دكتوراه غير منشورة. *كلية التربية بالوادي الجديد*، جامعة أسيوط، مصر.

مداح، سامية (2009). أثر استخدام التعلم النشط في تحصيل بعض المفاهيم الهندسية والاتجاه نحو الرياضيات

Book 97.indb 87 12/14/23 12:03 AM

لدى تلميذات الصف الخامس. *مجلة دراسات في المناهج والإشراف التربوي*، (1)، (1)، 19-92.

الهلالات، ختام (2014). *درجة تضمين المنهاج التفاعلي لرياض الأطفال في الأردن للمفاهيم العلمية والصحية وفقا للمعايير العالمية*. رسالة ماجستير منشورة. جامعة الحسين بن طلال، الأردن.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Bunlay, N., Wright, W., Sophea, H., Bredenburg, K., & Singh, M. (2010). Active-learning pedagogies as a reform initiative: The case of Cambodia. *EQUIP 1 Issue Paper*.

Cobern, W (1995). Constructivism for scienceteachers. *Science Education International, 6(3), 8-12.*

Davis, G. A., & Rosso, J. A. (2006). Gifted children and gifted education: A handbook for teachers and parents. Scottsdale, AZ: Great Potential Press.

Donald, E,.(2010).Life-science concept development among beginning kindergarten children from three different community settings. Journal Of Research In Science Teaching, vol(10),(1), 39-50.

Felder, R. M., & Brent, R. (2009). Effective teaching: A workshop. *Chemical Engineering Education*, *43*(1), 15-16.

Lorenzen, M. (2001). Active learning and library instruction. Illinois Libraries, 83(2), 19-24.

McKinney, K. (2010). Active learning. Center for Teaching, Learning & Technology

Merrill, M. D.,Tennyson, R. D., & Posey, L. O. (2006). Teaching concepts: An instructional design guide. Educational Technology..

Mourder,H.(2003).Science Curriculum in the kindergarten New York: Macmillan.

.Rillero, P. (2001). Doing Science with Your Children. ERIC/CSMEE Digest.

Samarapungavan, A., Mantzicopoulos, P., Patrick, H., & French, B. (2009). The development and validation of the science learning assessment (SLA): A measure of kindergarten science learning. *Journal of Advanced Academics*, *20*(3), 502-535.

Simon,T.(2001). Active Learning: theory and applications.(ph.D),Stanford university.

Tafrova, G., Boiadjieva, E., Emilov, I., & Kirova, M. (2012). Science teachers' attitudes towards constructivist environment: A bulgarian case. *Journal of Baltic Science Education*, *11*(2), 184-193.

Thariasoulas, D. (2002). Constructivist learning. Karen's Linguistics Issues. Retrieved March 17, 2006 from http://www3.telus.net/linguistics issues/constructivist.html.

Book 97.indb 88 12/14/23 12:03 AM

التنافر القِيَمي ومشكل التوافق الدراسي لدى الطفل[1]

Doi:10.29343/1-96-4

أ. د. الغالي أحرشاو

مختبر الأبحاث والدراسات النفسية والاجتماعية
جامعة فاس – المملكة المغربية

الملخّص:

إذا كان موضوع «التنافر القيمي ومشكل التوافق الدراسي لدى الطفل» يمثل الإشكاليةَ المركزيةَ لهذا البحث، فإن التفكير في مظاهر العلاقة الثقافية القائمة بين الأسرة والمدرسة قد يشكل المسعى التفسيريَّ الذي وظفناه في مقاربة مضامين هذه الإشكالية. فهذا المسعى الذي يركز على عامل القيم، بالإضافة طبعًا إلى عوامل الأسرة والمدرسة والطفل، كمحدِّد أساسيّ لسيرورة التوافق الدراسي، هو الذي اعتمدناه في دراسة مظاهر تمثلات الطفل وأحكامه حول دور ثقافة المدرسة ونسقها القيمي في نجاحه الدراسي أو فشله.

وهكذا فمن خلال التسليم بأن التنافر بين أنماط القيم الأسرية والمدرسية هو الذي يشكّل مصدرَ الفشل الدراسي، ذهبنا إلى أجرأة هذه الفكرة انطلاقًا من نموذجنا النظري حول التنافر القيمي الذي عملنا على التحقق من مصداقيته التفسيرية بناء على إنجاز دراسة ميدانية موسَّعة تحكمها مجموعة من الإجراءات والأدوات المنهجية الدقيقة. وهي الدراسة التي أفضت بنا بعد تحليل بياناتها وتفسيرها إلى اختبار الفرضيتين المعتمدَتَيْن في هذا البحث وإلى مجموعة من النتائج التي نُجملها في الخلاصات التالية:

– يظهر بصورة عامة أن الأطفالَ المنحدرين من أوساط سوسيوثقافية مرتفعة هم أكثر توافقًا دراسيًّا من أقرانهم المنحدرين من أوساط سوسيوثقافية منخفضة. ويعود سبب ذلك إلى تجانس أنساق قيمهم الأسرية والمدرسية مقارنة بأقرانهم في الفئات الثانية الذين يواجهون صعوبة في هذا التوافق نظرًا إلى تباين أنساق القيم التي يخضعون لها داخل كل من الأسرة والمدرسة.

– يفضّل أطفالُ الفئات المحظوظة النموذجَ الثقافي الحديث المبني على قيم المدرسة ليحققوا بذلك توافقًا دراسيا أكبر، في حين أن أطفال الفئات غير المحظوظة يثمّنون أكثرَ النموذجَ الثقافي الأصيلَ الذي يتعارض مع قيم المدرسة ويقعون بالتالي في الفشل الدراسي.

– هناك انجذاب واضح للأطفال نحو قيم المدرسة تبعًا لانتماءاتهم السوسيوثقافية. فإذا كان الأطفالُ المحظوظون يختارون بشكل دال قيمَ الحداثة والتنافسية والاستقلالية التي تراهن المدرسة الحديثة على نقلها وتلقينها، فإن الأطفالَ غيرَ المحظوظين يفضّلون في المقابل قيمَ الأصالة والتضامن والتبعية التي نادرًا ما تركّز عليها المدرسة الحديثة.

– إن الأطفال الذين يتشبعون بقيم الحداثة والتنافسية والاستقلالية في كلٍّ من الأسرة والمدرسة، وهم في الغالب من الفئات السوسيوثقافية المحظوظة، عادة ما يحققون التوافقَ الدراسيَّ المطلوبَ، في حين أن الأطفال الذين يتشبعون بقيم الأصالة والتضامن والتبعية داخل الأسرة، ويواجهون قيمَ الحداثة والتنافسية والاستقلالية داخل المدرسة، وهم في الغالب من الفئات السوسيوثقافية المحرومة، عادة ما يفشلون في تحقيق التوافق الدراسي المرغوب.

الكلمات المفتاحية: القيم – التوافق الدراسي – الطفل – الأسرة – المدرسة.

(*) استُلِمَ البحثُ في ديسمبر 2020 وأجيز للنشر في يناير 2021

Book 97.indb 89 12/14/23 12:03 AM

Value dissonance and the problem of academic compatibility of the child

El Ghali Aharchaou

Psychological and social research and studies laboratory

University of Fes - Kingdom of Morocco

Abstract

If the topic of "value dissonance and the problem of academic compatibility of the child" represents the central problematic of this research, then thinking about the aspects of the cultural relationship existing between the family and the school constituted the interpretive endeavor that we employed in approaching the contents of this problem. This endeavor that focuses on the values factor, in addition to, of course, the family, school and child factors, as a basic determinant of the process of academic compatibility, is what we have adopted in the study of the manifestations of the representations of the child and its judgments about the role of school culture and its value system in his academic success or failure.

Thus, by recognizing that the dissonance between the patterns of family and school values is the source of academic failure, we went to the boldness of this idea based on our theoretical model on value dissonance, which we worked to verify its explanatory credibility based on the completion of an extensive field study governed by a set of precise methodological procedures and tools. . It is the study that, after analyzing its data and its interpretation, led us to test the two hypotheses adopted in this research and to a group of results that we summarize in the following conclusions:

- It appears in general that children of high sociocultural milieu are more compatible with education than their peers from low sociocultural milieu. The reason for this is the homogeneity of the patterns of their family and school values compared to their peers in the second groups, who face difficulty in this compatibility due to the varied patterns of values that they are subject to within both the family and the school.

- Children of privileged groups prefer the modern cultural model based on school values, in order to achieve greater academic agreement, while children of unfortunate groups value more the original cultural model that conflicts with school values and thus fall into academic failure.

- There is a clear attraction of children towards school values according to their sociocultural affiliations. If the fortunate children individually choose the values of modernity, competitiveness and independence that the modern school bets on imparting and indoctrinating them, then unlucky children prefer, in return, the values of originality, solidarity and dependency that the modern school seldom focuses on.

- Children who are saturated with the values of modernity, competitiveness and independence in both the family and the school, and they are mostly among the lucky sociocultural groups, usually achieve the required academic compatibility, while the children who are saturated with the values of originality, solidarity and dependency within the family, and face the values of modernity, competitiveness and independence within the school , And they are mostly from the deprived socio-cultural groups, usually failing to achieve the desired academic consensus.

Key words: values - academic compatibility - the child - the family - the school

Book 97.indb 90 12/14/23 12:03 AM

المقدمة:

مثلما هو الأمر بالنسبة للأقطار العربية كافة، يوجد في المغرب عددٌ كبيرٌ من الأطفال ذوي القدرات الذهنية الكافية للنجاح في المدرسة. إلا أن المشكلَ هو أن مشوارَهم الدراسي غالبًا ما يتوقف عند نهاية التعليم الأساسي كحدٍّ أقصى؛ بحيث ينتهي بهم المطافُ إلى الفشل والانقطاع والضياع نتيجةَ أسباب عديدة، وعلى رأسها صعوباتُ التوافق الدراسي الناجمةُ عن التباين والصراع بين أنساق قيمهم الأسرية وأنساق القيم المدرسية. وإذا كانت الهوية الاجتماعية لأغلب هؤلاء تتحدد في الشرائح الشعبية غير المحظوظة، فإن هذا الإقرارَ هو الذي دفعنا إلى طرْح السؤال حول أسباب فشل هؤلاء ومن ثمة التطلع إلى فهْم دقيق لظاهرة التسرّبات الدراسية عامة. وهو السؤال الذي ذهبنا في هذا البحث إلى مقاربة مضامينه عبر ثلاثة أقسام أساسية:

خصّصنا أولها لمختلف الأطروحات والتصورات التفسيرية لشكل التوافق الدراسي في علاقته بالانتماء الاجتماعي، حيث ركّزنا في هذا النطاق على ثلاث قضايا جوهرية هي على التوالي: التسرّبات الدراسية في المغرب، ونماذج تفسير الفشل الدراسي، ثم صراع القيم والفشل الدراسي.

وأفردنا ثانيها لأجرأة هذا الإطار النظري، وذلك من خلال اختبار الفرضية العامة القائلة إن القيم وأنماطَها داخل الأسرة والمدرسة هي التي تؤدي إما إلى نجاح الطفل المتمدرس وإما إلى فشله. فمن خلال هذه الأجرأة سنعمل على اختبار مدى مصداقية نموذجنا النظري المتمثل في صراع القيم، وعلى التحقق من دلالية الفرضيتين الفرعيتين لهذا البحث.

أما القسم الثالث والأخير فقد تناولنا فيه بالعرْض والتحليل والمناقشة نتائجَ البحث وخلاصاتِه الجوهريةَ.

أولًا: إطار البحث وتوجهاته النظرية:

إذا كان الهدف الرئيس لهذا القسْم يتلخص في محاولة إبراز نوعية العلاقة التي تجمع بين ظاهرة الفشل الدراسي كحقيقة موضوعية تترجمها مظاهرُ التكرار والانقطاع والضياع وبين محيطها العام كواقع مَعيش تحكمه جملةٌ من العوامل والمحددات وفي مقدمتها الأنساق القيمية لكل من الأسرة والمدرسة، فإن اهتمامنا في هذه الخلفية النظرية للبحث سينصبُّ على مقاربة الإشكاليات الرئيسة الثلاث التالية (أحرشاو، 1991,2001):

1. إشكالية التسرّبات الدراسية في المغرب:

يستوجب تحليلُ مضامين هذه الإشكالية التطرقَ إلى قضيتين جوهريتين:

الأولى تتعلق بالإجابة عن السؤال التالي: هل نحن بصدد فشل دراسي أم بصدد مدرسة فاشلة؟ في

Book 97.indb 91 12/14/23 12:03 AM

الواقع لا يمكن لأحد أن ينكر دلالةَ تلك الوثبة الرائعة التي عرفها المغربُ في مجال التعليم غداةَ حصوله على الاستقلال. وهي وثبة أقل ما يمكن أن يقال عنها إنها استجابة طبيعية لرغبة أفراد الشعب المغربي في تعليم أبنائهم وإعدادهم للمستقبل المرتقَب. ونقصد هنا تلك الرغبة القديمة التي أحبطتها صدماتُ الاستعمار، حيث لم يتيسر لها أن تستفيقَ وتعبّرَ عن نفسها إلا مع نشوة استعادة الحرية وفرحة استرجاع السيادة الوطنية. نعم إن شعبًا بأكمله حاصرَ أبوابَ المدارس في غمرة كلها تفاؤل وتطلُّع، وهي أبواب كانت إلى حدود 1956 تقتصر على أبناء الأثرياء والمحظوظين. إنها ظاهرة غريبة حقًّا، تلك التي عرفتها مدارسُنا، يقول الجابري، خلال السنوات الأولى من عهد الاستقلال. لقد ترك الآباءُ أشغالَهم، وغادرت الأمهاتُ منازلَهن، ليرابطَ الجميعُ، ولمدة عدة أيام بلياليها أمام المدارس، عند بداية كل موسم دراسي، وأملهم الوحيد في الحياة هو التمكّن من تسجيل الأطفال في قسْم من أقسام المدرسة (الجابري: 1974, 60). وهذه مسألة سبَقَ أن أكّد عليها لاكوتير في استطلاع له عن المغرب، حيث ينصُّ على «أن نساء مسنات، أطفالهن على ظهورهن، بدأن يكتبن بأيديهن التي لم تتناول القلمَ من قبل. إن شعبًا بأكمله خرجَ من أكواخ (النوايل) وأحياء الصفيح لكي يتعلم» (Serfaty, 1971 :21).

في الواقع إن هذه الرغبة العميقة في التعليم كانت بمثابة المفاجأة الكبيرة التي أحرجت أولَ حكومة عرفَها المغربُ المستقل. فإلى حدود سنة 1963، وهي الفترة التي سيتم خلالها التراجعُ عن متابعة تعميم التعليم، فإن هذا الإحراجَ قد واكبته إنجازاتٌ مهمةٌ على مستوى التعليم وتحقيق مبدأ تعميم التعليم واتخاذ كل التدابير اللازمة لتلبيته. وإذا كان التصميم الثنائي (1958–1959) يمثل أولَ خطوة نهجتها الدولةُ آنذاك للتخفيف من حدة هذا الإحراج، فإن التصميم الخماسي الأول (1960–1964) يعدُّ بحق الخطوةَ الجريئةَ التي سلكتها الحكومةُ لتحقيق مبدأ تعميم التعليم بكيفية شبه كاملة، حيث إن نسبة التمدرس قد شملت بالتقريب نصفَ عدد الأطفال البالغين سنَّ الدراسة (Serfaty, 1971). وبالتالي يمكن القولُ إن توفيرَ المقاعد اللازمة لاحتواء جميع الأطفال البالغين سنَّ التمدرس، قد شكّل المطلبَ الرئيس لأفراد الشعب المغربي غداةَ الاستقلال، وهو مطلب تُسلحه رغبةٌ عميقةٌ في التعلم والتحصيل، وجدت تعبيرَها الواضحَ في جملة من الإصلاحات والمبادرات الهادفة إلى تأصيل قواعد متينة لبناء مدرسة وطنية حديثة. إلا أن هذه الرغبةَ القويةَ في التعلم والتحصيل سرعانَ ما سيعقبها استياءٌ عميقٌ وخيبةُ أملٍ تجاهَ مدرسة أصبحت منذ سنة 1963 موطنًا لعدة قصورات ونقائص من قبيل: العجز في استقبال جميع الأطفال البالغين سنَّ التمدرس، ارتفاع نسبة التغيّبات والانقطاعات العفوية، إغلاق عدد من المدارس في كثير من المناطق (Pascon, Bentahar,1969 ,112– 113). وهذا ما أدى إلى انخفاض ملحوظ في نِسَب ولوج المدارس والتسجيل فيها، حيث تراوحت هذه النسب تبعًا للدراسة التي أنجزها الشاوي عن منطقة تانسيفت بين (55%) في أمزميز (46%) في جمعة السحايم و(23%) في سيدي المختار وفي القلعة و(10%) في سبت جزولة (Chaoui, 1979). وعلى هذا الأساس يمكن القول إن تلك الرغبة القوية في اكتساب المعارف وتحصيل الثقافة، لم تتجاوز فترة الاستجابة لإشباعها حدود السنوات الموالية مباشرة لعهد الاستقلال إذ سرعان ما مورست عليها كلُّ أنواع الإحباط وأشكال الردع بفعل ما أصبحت تتخبط فيه المدرسة المغربية،

Book 97.indb 92 12/14/23 12:03 AM

منذ سنة 1963، من مشاكل كلها تعبير عن مظاهر القصور وخيبة الأمل والانكماش وعدم الاستقرار.

تتلخص القضية الثانية في بعض المعطيات الإحصائية ذات الأهمية القصوى في توضيح جانب من مضامين الإشكالية المطروحة. وفي هذا الإطار نشير إلى أن معظم الذين عالجوا مشكلَ التعليم بالمغرب يُجمِعون على أن الحكومة المغربية قد أصدرت أوامرها بعد السنة الأولى من الاستقلال لإيقاف التدفق الشعبي الكبير وإقبال أبناء المغاربة على المدارس حتى يتسنى وباسم «الواقعية السياسية والضغوط المادية»[1]، تسجيل وقفة للاستراحة في إيقاع عملية التمدرس. فبينما كان المقصود من تعميم التعليم في بداية الاستقلال هو ضمان المقاعد اللازمة لكل الأطفال البالغين سن التمدرس، أصبح أمر التعميم هذا ومنذ بداية الستينات يعرف نوعًا من التذبذب حيث تدرجت نسبه العامة من (47%) عام 1964 إلى (35%) عام 1974 إلى (41%) عام 1984 (الجابري: 1974, 100–101). وقد يُلاحَظ من الربط الأولي بين المظاهر الكمية والكيفية لهذه النسب أن الوسط المدرسي تجتاحه عندنا حالاتٌ من التردي الأفقي والعمودي في آن واحد، وهي حالات تترجمها مظاهرُ التكرار الذي تتسلسل نِسبُه بشكل تصاعدي من (27%) عام 1965 إلى (50%) عام 1971 إلى (60%) عام 1985، ومظاهر الضياع، إما بفعل الطرد أو العجز، الذي ظل يتراوح منذ عام 1964 ما بين 53000 و80000 تلميذ في كل سنة وعلى الخصوص بالنسبة لأقسام التعليم الابتدائي.

لتوضيح هذه المسألة نشير، وهذا تقرير رسمي يقول الجابري، إلى أنه من بين كل 1000 تلميذ جديد يسجلون في التحضيري، لا يصل منهم إلى قسم الشهادة الابتدائية سوى 609، منهم 321 ينتقلون إلى الثانوي، والعدد المتبقي يكرر أو يغادر المدرسة. وتتلخص أبرز العوامل المسؤولة عن هذه النتائج في: عدم استقرار المناهج التعليمية، إقرار الازدواجية، ضعف مستوى المعلمين، عدم تعاون البيت مع المدرسة (الجابري: 1974, 103–106).

إن أهم نتيجة يمكن استخلاصها مما تقدم، هي أن النسبة المئوية العامة التي تغطيها عملية التمدرس لا تتجاوز في مدارسنا في أقصى الحدود نصفَ عدد الأطفال البالغين سنَّ الدراسة. وأكثر من ذلك فحتى أولئك الذين ساعدهم الحظُّ في الحصول على مقاعد داخل المدرسة، يبقون مع ذلك معرَّضين لمظاهر التكرار والانقطاع والضياع منذ السنوات الأولى. وإن جانبًا من هذه النتيجة هو الذي ذهبت بعضُ الدراسات إلى التعبير عن فحواه. ففي دراسته عن التعليم بالمغرب منذ الاستقلال، يشير السرفاتي إلى أن نسبة الفشل الدراسي في نهاية التعليم الابتدائي تصل إلى (75.6%)، حيث لا يلج التعليمَ الجامعيَّ من النسبة المتبقية أي (24.4%) سوى (1.5%) (Serfaty, 1971). وهذه واقعة سبق لمعتصم أن أكد عليها منذ سنة 1967، حيث يرى أنه من ضمن 1000 تلميذ، فإن النصف غالبًا ما ينهون تعليمَهم بالفشل. وحتى بالنسبة للتلاميذ الذين ينتقلون إلى التعليم الثانوي، وعددهم لا يتجاوز 250 تلميذًا، فإن (2%) فقط تمثل النسبة العليا التي يمكنها أن تصل إلى مستوى البكالوريا إذا ما أسعفها الحظُّ في ذلك (Moatassime: 1967). وبتعبير أكثر

(1) خاصة: الجابري، السرفاتي، الفاروقي، الشاوي ومعتصم.

Book 97.indb 93 12/14/23 12:03 AM

دلالة، ينص الجابري على أن تعليمَنا لا يشمل سوى ثلث البالغين سنَّ الدراسة الابتدائية. وبالتالي فإن شبكته الضيقة المليئة بالثقوب وبالثغرات، لا تحتفظ منذ بداية الدراسة الابتدائية إلى نهاية الدراسة الثانوية، إلا على نسبة ضئيلة، حيث إن (5%) فقط من تلاميذ التحضيري هم الذين يصلون إلى قسم البكالوريا، أما الأغلبية الساحقة، أي (95%)، فكلهم يضيعون في الطريق ابتداءً من نقطة الانطلاق (الجابري: 1974, 176-179).

حتى لا تبدو مضامينُ هذه المعطيات مفعمةً بالمبالغة، نشير إلى أن المعطيات الرسمية تقدّم لنا أوصافًا من نفس المستوى تقريبًا. إن نسبة الضياع في المدارس الابتدائية خلال الموسمين الدراسيين 76/1975 و77/1976، وتبعًا للدليل الإحصائي لسنة 1976، قد تراوحت بين (49%) بالنسبة للفشل الدراسي و (17%) بالنسبة للانقطاع النهائي. وتمثل النسبة (62%)، وحسب تقدير النشرة الإحصائية السنوية التي تُصدِرها وزارةُ التخطيط لمندوبية المنطقة الوسطى الشمالية بفاس سنة 1985، النسبة المئوية العامة للفشل الدراسي عند السنة الخامسة ابتدائي، وهو فشل يتوزع بين التكرار والطرد والانقطاع.

إذا كانت هذه المعطيات تعكس الطابعَ القويَّ للفشل الدراسي في المغرب، فنحن لا نستبعد إمكانيةَ توضيحها لحقيقة مثيرة ملخّصها أن هذا الفشلَ لا يمس بشكل عادل مختلفَ الفئات المكونة للمجتمع المغربي، حيث إن أغلب ضحايا هذا الفشل تنحدر من الشرائح المحرومة على المستوى السوسيو-اقتصادي والثقافي. ويعني هذا أنه على الرغم من افتقارنا إلى دراسات دقيقة عن علاقة الفشل الدراسي بالمحيط الاجتماعي، فنحن لا نشك في أن نسبة هذا الفشل تتزايد تبعًا لانخفاض المستويات السوسيو -اقتصادية والثقافية، وبالتالي فإن جملةً من العوامل هي التي نجدها تؤطر هذه الظاهرةَ، منها ما هو خاص بالعملية التعليمية والبيداغوجية (المعلم - الطريقة - البرامج)، ومنها ما هو خاص بعملية التنشئة الاجتماعية وشروطها المادية والثقافية داخل الأسرة، ومنها ما هو خاص بطبيعة العلاقة بين الوضعية السوسيو-اقتصادية والثقافية للأسرة والوظيفة التعليمية والتربوية للمدرسة. إلا أنه وقبل تقديم بعض الأفكار التي نراهن على أهميتها في تعيين على التوالي أبرز النماذج التفسيرية وأهم الأطر المرجعية لظاهرة الفشل الدراسي، نرى ضرورة الإشارة إلى أن المعطيات الإحصائية السابقة توضّح بجلاء تام الطابعَ الضخمَ لهذه الظاهرة التي لا تمس بشكل متكافئ مختلفَ الفئات الاجتماعية، حيث تقبع أغلبُ ضحاياها في الشرائح الشعبية المحرومة. وهذه واقعة تؤكدها نتائجُ عدد من الدراسات الأجنبية والعربية. ففي فرنسا أوضحت دراساتٌ كثيرة أن النجاحَ في نهاية التعليم الابتدائي يكون لصالح أطفال الفئات السوسيومهنية المرتفعة (أطر عليا، مهن حرة) بالمقارنة مع أطفال الفئات السوسيومهنية المنخفضة (عمال، فلاحون، صناع تقليديون) الذين يواجهون في الغالب مشاكل وصعوبات شتى في التوافق الدراسي (Girard, 1966, Vial 1974) كما أوضحت دراسة موسّعة أُجريت حولَ النظام التعليمي لسبعة بلدان متقدمة هي: الولايات المتحدة الأمريكية، فرنسا، ألمانيا، إنجلترا، اسكتلندا، السويد وبلجيكا أن النجاح الدراسي عادة ما يتوزّع بين الأطفال المنتمين إلى فئة المهن العليا والحرة والأطفال المنتمين إلى الفئة العاملة (Cherkaoui 1979, Ez-zaher 1980). وفي نفس الاتجاه

Book 97.indb 94 12/14/23 12:03 AM

تشير الدراسة التي أجراها معاوية عن اللاتوافق الدراسي في السنة الأولى من التعليم الابتدائي بتونس أن أطفالَ الأوساط المحرومة هم الذين حصدوا النتائجَ المنخفضةَ في اختبارات التحصيل الدراسي (Moaouia, 1978) ونفس النتيجة تؤكد عليها دراساتُ كلٍّ من الفاروقي والزاهر في المغرب، حيث تم التثبتُ من أن نسبةَ الفشل الدراسي المرتفعة تُسجَّل لدى أبناء المناطق الفقيرة (Elfarouki ,1979) والفئات المحرومة (Ez-zaher, 1980).

إذن يبدو من الواضح أن علاقةً عضويةً تجمع بين المستوى السوسيو اقتصادي والثقافي للأسرة والنجاح الدراسي. فهذا الإقرار أصبح يشكّل موضوعَ عددٍ من النماذج التفسيرية المتراوحة بين ما هو بيولوجي وما هو سوسيولوجي وما هو سيكولوجي.

2. إشكالية تعدّد نماذج تفسير الفشل الدراسي:

نتيجة لما يعرفه النصفُ الثاني من القرن العشرين من اهتمام متزايد في مجال الدراسات والأبحاث السيكو تربوية والسوسيو تربوية، فإن ظاهرة الفشل الدراسي أضحت تشكّل أحدَ المحاور البارزة داخل السيرورة العلمية لهذه الدراسات والأبحاث. وحتى نتبين عن قرب الدوافعَ والأهدافَ الكامنةَ وراءَ هذا الاهتمام، نرى ضرورةَ التطرُّق بالعرْض والتحليل إلى مضامين ومقوّمات ثلاثة نماذج تفسيرية لظاهرة الفشل الدراسي.

يتمثل أولُها في النموذج البيولوجي الذي تؤطّره الأطروحاتُ العلمية لباحثين أمثال: ترمان، بيرت، يانسن وغيرهم، حيث إن حظوظ النجاح أو الفشل تتحدد في نظر هؤلاء عن طريق التكوّن البيولوجي للفرد. فالذكاء الذي يشكّل ظاهرةً بيولوجية كامنة يمثل في جانبه الكبير خاصيةً فطرية موروثة تمنحها الطبيعة التكوينية للبعض وتحرم منها البعضَ الآخر. وبالتالي فإن نجاح أفراد الشرائح الميسورة، يرجع إلى ارتفاع ذكائهم الناتج عن نوعية مورثاتهم، وإنَّ فشلَ أفراد الشرائح الفقيرة يعود إلى انخفاض ذكائهم ومحدودية مورثاتهم. غير أن هذه النزعةَ البيولوجية، رغم النفحة العلمية التي تتسلح بها، تمثل قمةَ التفسير العنصري لظاهرة الفشل أو النجاح الدراسيين، إذ إنَّ ربْطَ الفشل الدراسي لأبناء الشرائح المحرومة بالتكوين البيولوجي والجانب الوراثي فقط، هو في الواقع، وتبعًا لما ينصُّ عليه رافضو هذه الأطروحة اختزالٌ لهذا المشكل واختصارٌ لدور المدرسة في تلقين المعارف الموضوعية بمعزل عن النماذج الثقافية وأنماط القيم السائدة. وكما أنَّ التركيزَ في تعيين أسباب الفشل الدراسي على شخصية الطفل فحسب، هو تغييبٌ لمسؤولية المدرسة ولدورها في الكشف عن الصعوبات التي تواجه أبناءَ الشرائح الفقيرة (أحرشاو، 1991, 2009).

يتجلى ثانيها في النموذج السوسيولوجي الذي يستمدُّ مسلماتِه وأفكارَه من أطروحات ومصادرات بعض سوسيولوجيي التربية أمثال: بورديو، باسرون، بودلو، إستابلي ولابوف. فالفشل الدراسي القوي لأبناء الفئات المحرومة، لا يشكّل في نظر هؤلاء حدثًا عارضًا في سَيْر عمل المدرسة، بل إنه يمثل هدفَها الرئيسَ. فوظيفة المدرسة هي تهميشُ أبناء الفئات الشعبية المحرومة والاحتفاظ بأبناء الفئات الميسورة.

Book 97.indb 95 12/14/23 12:03 AM

وبتعبير بورديو وباسرون «إن المدرسة تسهم في تدعيم الأفضلية الاجتماعية الممنوحة لأبناء الفئات المحظوظة. وهذه مسألة يمكن تلمُّسُها في كون جذور الإرث المدرسي ترجع إلى إرث الأوساط الاجتماعية الراقية» (Bourdieu و63 ,1970 :Passeron). وهذا ما يوضح نوعيةَ العلاقات التي تقيمها المدرسة مع مختلف الفئات الاجتماعية، وهي علاقات تسلّحها نظريةٌ طبقية صِرْفة تتجلى في التناقض الكبير بين الوظيفة الحقيقية للمدرسة وفرص التكافؤ التي تدّعي توفيرَها للجميع. فلِكي تحققَ المدرسة هدفَها الوظيفي، نجدها تفرض معاييرَ ثقافية ولسانية تربطها روابطُ عضوية بالمقومات الثقافية واللغوية السائدة داخل الفئات الاجتماعية الميسورة والبعيدة كل البعد عن المكونات الثقافية واللغوية للفئات الاجتماعية المحرومة (Baudelet و119 ,1972 :Establet). وعليه، فإذا كان السببُ الرئيسُ في التوافق الدراسي لأبناء الفئات الأولى يكمن في الاستمرارية الواضحة بين ثقافتهم الأسرية وثقافتهم المدرسية، فإن الفشل الدراسي لأبناء الفئات الثانية يرجع إلى نوع من اللاستمرارية بين هاتين الثقافتين؛ إذ إن توافقهم يشترط تعلّم طرائقَ جديدة في التفكير والكلام والجلوس أيضًا. كثيرة هي الدراسات التي ذهبت إلى توضيح هذه الفكرة. وباطلاعنا على نتائج أهمِّها، خرجنا بالخلاصات التالية (أحرشاو، 2001, 2013):

– إن النماذج التربوية المتداولة في المدرسة لا تتماشى ومضامين الوسط الاجتماعي لأبناء الفئات الشعبية المحرومة.

– يتبين من تحليل نسَق القيم والاتجاهات السائدة داخل الثقافة الشعبية أن الفئات المحرومة لا تشارك في تحفيز أبنائها على التنافس الدراسي؛ وبالتالي غالبًا ما نجدها تفرض عليهم قيمَها دون إعطاء أدنى اهتمام لمدى تساوقها أو العكس مع القيم المفروضة عليهم من لدن المدرسة.

– إذا كان أبناء الفئات المثقفة يلقَّنون ثقافةً مدرسيةً اكتسبوا جزءًا منها داخل أوساطهم الأسرية، فإن أبناء الفئات غير المثقفة، عادة ما يدخلون في صراع مع الثقافة المدرسية التي تفصلها هوةٌ واسعة عن الثقافة الأصلية التي اكتسبوها داخل أوساطهم الأسرية.

أما النموذج الثالث، فهو نموذج سيكولوجي يستند في تفسيره لظاهرة الفشل الدراسي إلى نتائج أبحاث مجموعة من علماء النفس أمثال: روكلان، لوثري، برنشتاين وغيرهم (أحرشاو، 2013). وهي نتائج تُرجِع أسبابَ الفشل الدراسي إلى الوسط الاجتماعي للطفل. بمعنى أن ظروفَ الحياة الصعبة وتدنيَ المستويات السوسيو–اقتصادية والثقافية للأوساط الشعبية المحرومة هي التي تقف في نظر هؤلاء وراء فشل أبناء هذه الأوساط. ونظرًا للارتباط الواضح بين متغيرات الوسط الاجتماعي (اللعب، حجم الأسرة وإمكانياتها المادية وأساليبها التربوية، طبيعة العلاقات بين أفراد الأسرة، دور الوالدين داخل الأسرة... إلخ) وأوليات النمو المعرفي للطفل، فإن حضور هذه المتغيرات أو غيابها هما اللذان يفسّران الفروقَ في المستويات التحصيلية بين أبناء الأوساط الاجتماعية المحظوظة وأبناء الأوساط الاجتماعية المحرومة. إن مظاهر القصور الذهني والفقر اللساني والفشل الدراسي التي يتميز بها أبناء هذه الأوساط الأخيرة، ترجع–

Book 97.indb 96 12/14/23 12:03 AM

تبعًا لأقطاب هذا النموذج ـ إلى ما تعرفه هذه الأوساط من فقر في مجال الإمكانيات السوسيو–اقتصادية والثقافية التي أصبحت عواملَ ضروريةً لكل تحصيل أو توافق دراسي.

3. إشكالية علاقة القيم بالفشل الدراسي:

بصورة عامة، يمكن الإقرارُ بأن الثقافة الشعبية بمختلف أصنافها القيمية تختلف وتتعارض مع الثقافة المدرسية ومختلف أشكالها القيمية. ففشل أبناء الشرائح غير المحظوظة يعود في جانبه الكبير إلى هذه الهوة العميقة الفاصلة بين الوسط المدرسي والوسط الأُسريّ التي تشكّل مصدرَ مختلف المشكلات والصعوبات التي يواجهها هؤلاء على مستوى توافقهم الدراسي. وفي المقابل، إن نجاح أبناء الشرائح المحظوظة يرجع في جزئه المهم إلى التقارب أو التطابق بين قيم وسطهم الأسريّ وقيم الوسط المدرسي. فإذا كان اهتمامنا سينصبُّ في هذه النقطة على بلورة هذا النموذج النظري الذي سيوجّه دراستَنا لعلاقة القيم بالتوافق الدراسي، فإن بلوغ هذا الهدف يستدعي منا التطرقَ إلى أربع مسائل أساسية (أحرشاو، 2001, 2009):

تتعلق أولاها بتحديد ما نقصده بالقيم؛ إذ إن هذه الأخيرة ورغم كونها نادرًا ما توضع في مقدمة الاهتمامات، فإنها تبقى قائمةَ الذات وكاملةَ الوجود. فهي التي تحدد وتوجّه أفعالَنا وتصرفاتنا وتؤثر في تأويلنا للأحداث. وإذا كانت أبرز التعريفات المقدَّمة في هذا المضمار تجعل من القيم الرغبات أو الاتجاهات التي توجه الأفعالَ والسلوكات وتحدد الغايات المرغوبة والوسائل اللازمة لبلوغها (English و1969 English, Combessie 1958) فإن الباحثين في السيكولوجيا الحديثة حاولوا الإجابةَ عن أهم الأسئلة التي تطرحها إشكاليةُ القيم وفي مقدمتها: ممَّ تتكوّن القيم؟ هل يمكن تصنيفها؟ وهل هي ثابتة أم تتغير مع نمو الفرد وتطور المجتمع؟ يشكّل Milton Rokeach ، وهو أستاذ للسيكولوجيا بجامعة ولاية Michigan، واحدًا من الأقطاب البارزين الذين حاولوا الإجابة عن هذه الأسئلة. فهو يؤكد من خلال تجميعه للأدبيات العلمية لمرحلة الستينات والسبعينات أن القيم التي هي عبارة عن معتقدات توجّه أفعالَنا وتحدّد أهدافَنا تتميز بالثبات والكونية إلى حد كبير رغم أن أهميتها النسبية تتغير حسب الأفراد. وفي محاولة إعداد تصنيف شامل للقيم ذهب هذا الباحث إلى الإبقاء على (36) قيمة موزَّعة على فئتين كبيرتين: (18) منها عبارة عن قيم نهائية تُحيل على أهداف عامة للوجود، وهي من نوعين اثنين: نوع القيم الشخصية الممثلة في: الحياة الرغيدة، الحرية، السعادة، احترام الذات، الصداقة، الحكمة... إلخ، ونوع القيم الاجتماعية الممثلة في: السِّلْم، المساواة، الأمن... إلخ. و(18) منها عبارة عن قيم أداتية تُحيل على أنماط السلوك، وهي أيضًا من نوعين اثنين: الأول يهمُّ القيمَ الأخلاقية مثل الشجاعة والصدق، والحب، والطاعة والأدب. والثاني يخصُّ قيمَ الكفاءة مثل الطموح والاستقلالية، والذكاء، والخيال والمسؤولية. وإذا كان خرْقُ أو انتهاك القيم النهائية يولِّد الشعورَ بالذنب فإن خرْقَ أو انتهاك القيم الأداتية يؤدي إلى الإحساس بالخجل (Rokeach, 1973).

إذن، رغم أن المقاربة السيكولوجية هي التي تهمنا في الإجابة عن الأسئلة السابقة، فلا بدَّ من التأكيد

Book 97.indb 97 12/14/23 12:03 AM

على أن دراسة القيم قد تطورت نسبيًّا في علوم الاقتصاد والاجتماع بعد أن كان البحث فيها حِكْرًا على الفلاسفة وخاصة في إطار نظرية القيم التي تدرس كلَّ ما يمكنه أن يضفي أهميةً معيّنة بالنسبة لأي شخص كان وأي سياق كان. فقد ناقش الاقتصاديون ولفترة طويلة مشكلَ قيمة موضوع ما إما في إطار استعماله، وإما في إطار العمل الذي يؤديه. والحقيقة أن هذا التناقضَ بين القيمة/الاستعمال، وبين القيمة/العمل لم يُتَجَاوَزْ إلا بواسطة الاتجاه الإجرائي الذي يعدُّ الثمنَ كتمظهُرٍ إمبريقي للقيمة في اقتصاد السوق (Ez-zaher, 1980). أما السوسيولوجيون فقد درسوا القيم في إطار مقارن يؤكد على استعمال المثال الاجتماعي حسب نوع المجتمع أو الفئات الاجتماعية. لقد كان هدفهم الأساسي هو فهْم اتجاهات وطبائع مجموعة أو فئة اجتماعية محددة، بحيث إن اتخاذ القيم كأدوات للتضبيط والمراقبة والاندماج في المجتمع هو الذي كان يهمهم أكثر (Durkheim, 1965؛ Radi, 1968). وهكذا فإن التنشئة الاجتماعية عادة ما قُدِّمَت في إطار هذا المنظور كسيرورة لإدماج الفرد في فئته أو مجموعته عبر التثقيف المتمثل في مباطنة أو استدخال القيم والمعايير المقترحة أو المفروضة عليه. فكل شيء يتم كما لو أن الطفل مثلًا خلال هذه السيرورة، يُترَك ليتشبعَ بالقيم والمعايير التي يصادفها في حياته اليومية.

بانتقاد هذا النوع من الفهم والتفسير لسيرورة انبناء القيم، ذهبت المقاربة السيكولوجية الممثلة خاصة في أعمال كل من (Marlieu ,1973) و(Perron ,1971)، إلى التأكيد على أن الطفل لا يستقبل القيمَ ويتقبلها هكذا بصورة سلبية، بل عادة ما يعيد بناءها. وهذا معناه أن إنشاء القيم وتكوّنها هو أبعد من أن يُختزَلَ في سيرورة سلبية يلتزم خلالها الطفلُ بالأحكام والمعايير التي تُفرَض عليه من الخارج. فالأمر يتعلق بسيرورة نشيطة يَتَبَنْيَنُ خلالها الكائنُ الحيُّ بأكمله. ولهذا فإن عالم النفس لا يمكنه أن يكتفي بالقول إن امتلاك الطفل للقيم يعود أولًا وأخيرًا إلى إكراهات المعايير الخارجية لأن جانبًا مهمًّا من هذا الامتلاك يرجع إلى نشاط الطفل وسياق انتمائه الاجتماعي، فضلًا عن أن الثقافة والقيم لا تتغيران فقط تبعًا للمجتمعات لكن أيضًا تبعًا للفئات التي تشكّل مجتمعًا بعينه. وعلى أساس أن اهتمامنا يرتكز في هذا البحث على بيان دور هذه القيم في التوافق الدراسي، فلا بأس من مضاعفة التأكيد فيما تبقّى من النقط المكوِّنة لهذه الإشكالية الثالثة على أن امتلاكَ بعض القيم المدرسية المثمرة والإقبالَ عليها يمثل امتيازًا كبيرًا لأبناء الفئات الميسورة.

المسألة الثانية ترتبط بأهمية الفروق الاقتصادية التي تؤدي هي الأخرى دورًا رئيسًا في نجاح الطفل أو فشله دراسيًّا. فالإمكانات المادية للأسرة المغربية تشكّل في هذا النطاق أحدَ المحدِّدات الفعلية لولوج أو عدم ولوج أبواب المدارس التي ما يزال الالتحاقُ بها يتوقف عندنا على جملة من المظاهر ذات الطابع السوسيو اقتصادي والثقافي والذهني. وما نقصد إليه هو أن مجموعةً من العوامل هي التي تسمح أو لا تسمح بهذا الالتحاق. فوسط الإقامة: بادية أم مدينة، ومحلّ السكن: حي شعبي أم حي راقٍ، والمستوى الاقتصادي: مرتفع أم متوسط أم منخفض، وطبيعة المهنة: إطار سامٍ أم موظف متوسط أم حرفي، والمستوى الثقافي: ثقافة تقليدية أم ثقافة عصرية، كل هذه العوامل تؤدي الدورَ الفعّالَ في التحاق الطفل أو عدم التحاقه بالوسط المدرسي في المغرب. وأكثر من ذلك، فإن ظروف الحياة الصعبة الناجمة عن الفقر والعوز الماديينَ عادة ما

Book 97.indb 98 12/14/23 12:03 AM

تؤثر في المردودية الدراسية لأبناء الفئات الشعبية المحرومة. لكن مع ذلك فإن رغبة هذه الفئات القوية في تعليم أبنائها وتثقيفهم غالبًا تدفعها إلى بذل مجهودات مضنية وإلى تقديم تضحيات جِسَام، وهي الرغبة التي تواجَه بالإحباط أحيانًا وبخيبة الأمل أحيانًا أخرى نتيجةً لما يتعرض له أبناؤها من مشكلات الفشل ومظاهر الضياع.

وتتجلى المسألة الثالثة في كل ما تحظى به الفروقُ الثقافية من أهمية بالنسبة لتفسير ظاهرة الفشل الدراسي. فنحن لا نشك في أن مستوى الأسرة المغربية الثقافي يؤدي هو الآخر دورًا أساسيًّا في هذا النطاق. وهذا شيء طبيعي لأن الفروقَ الاقتصادية بين الفئات الاجتماعية عادة ما تتولد عنها فروقٌ ثقافية، نلاحظها في المجتمع المغربي على شكل ثقافة تقليدية متجذرة وسط الفئات الشعبية المحرومة وثقافة عصرية متأصلة داخل الفئات الميسورة. وعلى أساس هذا الدور، نعتقد أن مسألة الربط بين ثقافة المدرسة التقويمية وثقافة الأسرة الشعبية تمثل النهجَ القويمَ لفهم جانب من أسباب الفشل الدراسي في المغرب. فإذا كانت المدرسة الحديثة تشكّل عندنا أداةً للتحديث والتثقيف وأسلوبًا لتأصيل مبادئ التفكير التقني والتوجه العقلاني، فإنها مع ذلك تبقى من منظورنا الشخصي الوريثَ الشرعي لمقومات وخصائص البنى التقليدية للمجتمع المغربي الذي تمتد جذوره بعيدًا في الحضارة العربية الإسلامية. من هنا إذن تبدأ الصراعات والتناقضات بين الرغبة في التمدرس المكثف والطابع التقليدي للمجتمع، بين التوجه نحو اكتساب العلوم والتقنيات وتقاليد التعليم العربي الأصيل، وأخيرًا بين التوحيد اللساني والسياسة الثقافية الكونية (Miguel, 1967). وهذه فكرة تؤكدها نتائجُ الدراسة التي استجوبَ فيها عبد الواحد الراضي عيّنةً من السكان المغاربة حول مضمون التعليم والتربية، حيث اتضح أن (53 %) من هؤلاء يعدُّون التربيةَ الدينية والأخلاقية أكثرَ أهميةً من التكوين العام والمهني الذي لا يمثل سوى (44 %). ومعنى هذا أنه إذا كانت الأوساط الاجتماعية ذات المستوى الاقتصادي والثقافي المرتفع تولي أهميةً قصوى للتكوين العام والمهني، فإن الأوساط الاجتماعية ذات المستوى الاقتصادي والثقافي المنخفض تركّز عكسَ ذلك على التربية الخُلقية والدينية (Radi, 1977). لهذا نعتقد أن الهوة الفاصلة بين ثقافة الأسرة وثقافة المدرسة في المغرب، هي نتيجة طبيعية لتدني المستويات السوسيوثقافية التي تنفرد بها على الخصوص الفئاتُ الشعبية المحرومة. وهي الفئات التي عادة ما يعرف أبناؤها النسبةَ الكبيرة من الفشل الدراسي، نظرًا للهوة الواسعة التي تفصل ثقافتَهم الأصلية عن الثقافة المفروضة عليهم داخل الوسط المدرسي. فالأطفال الذين يَنشَؤون داخلَ هذه الأوساط التقليدية عادة ما يحتاجون إلى فترة طويلة نسبيًّا للتكيف مع ظروف الوسط المدرسي المغربي وطابعه الحديث، وهو الوسط الذي يطالبهم بتعلم المفاهيم واكتساب القواعد والتمثلات التي لم يتعودوا عليها داخل أوساطهم الأسرية.

أما المسألة الرابعة والأخيرة فتتعلق بأهمية تعارض القيم في تفسير الفشل الدراسي. فعلى أساس أن القيم تؤدي دورًا فعالًا في التحصيل والاكتساب الدراسيين لكونها هي التي توجّه سلوكات المتعلمين وتصرفاتهم، فإنها بالتالي هي التي تُكوِّن مصدرَ الدوافع اللازمة للمجهود الذي يتطلبه كلُّ تعلم. وهذا معناه أن القيم وبفعل تدخلها كمثير وكمعزِّز لسيرورة الاكتساب، هي التي تسهّل عمليةَ التعلم عبر السماح

Book 97.indb 99 12/14/23 12:03 AM

للطفل المتعلم بتجنيد مختلف طاقاته وقدراته. وإذا كان من المسلَّم به أن ميول الطفل المتعلقة على الخصوص بالمعرفة والوظيفة والمكانة الاجتماعية تبزغ أيضًا من نسَق القيم، فإن هذا الوضع يقترب من مفهوم «الدافعية الدراسية» أو «الرغبة في الإنجاز» الذي يشكّل لدى الطفل المحركَ الأساسَ لكل نجاح أو تفوّق دراسي. وهو المفهوم الذي وظّفته بعضُ الدراسات سواء في تقويم الذات عبر المنافسة أو في تحديد المجهود المبذول قصدَ النجاح أو تجاوز الصعوبات أو حتى في ربط التقويم الإيجابي للذات بالنجاح الدراسي (Bernstein, 1975 ؛Gilly, 1969).

إذن إذا كانت القيم تؤدي دورًا رئيسًا في توجيه سلوك الطفل المغربي وتصرفاته وذلك عبر جملة من الأحكام والمواقف المتعارضة من قبيل: جيد – قبيح، مسموح – ممنوع، صحيح – خاطئ... إلخ، فإننا لا نستبعد ما تمثله من تأثير إيجابي أو سلبي في ظاهرة التحصيل الدراسي بوجه عام. إننا لا نشك في أهميتها ومفعولها البيّن في سيرورات التعلم والاكتساب والتحصيل. فهي التي تضطلع في بعض الحالات بالوظيفة التدعيمية المُسهِّلة لظاهرة التوافق الدراسي، خاصة عندما يكون هناك تماثل بينها وبين القيم المدرسية. وفي حالات أخرى، وعلى الخصوص حينما يكون هناك تناقض بينها وبين هذه الأخيرة، نجدها تعطِّل وتعوق مثل هذا التوافق (أحرشاو، 2005).

لتوضيح هذه المسألة، نشير إلى أن معاينة سريعة لمضامين الثقافة الشعبية المغربية، بكل ما تنطوي عليه من قيم ومواقف واتجاهات قوامها: الصرامة أحيانًا والمرونة أحيانًا واللامبالاة أحيانًا أخرى، تكشف لنا عن حقيقة مثيرة وهي أن فشل أبناء الفئات الاجتماعية المحرومة، يرجع إلى الصراع الذي يعيشونه على مستوى القيم التي باطنوها داخل أوساطهم الأسرية والقيم الجديدة التي تفرضها عليهم الأوساطُ المدرسية. ففشلهم الدراسي هذا يعود في اعتقادنا إلى عدة عوامل أهمها: اللانضباط، رفض القيم المدرسية، الفقر اللساني ورفض السيرورات المعرفية التحليلية (أحرشاو، 1994). وقد يُلاحَظ من الربط بين هذه المواقف التي تتوزع بين الخمول واللامبالاة ورفض التمدرس وبين المحيط السوسيوثقافي لهؤلاء، أن مظاهر القصور الذهني لا تُمثل العواملَ الحقيقية لفشلهم الدراسي، بل إن عوامل موضوعية أخرى، وفي مقدمتها عامل «اللاستمرارية» بين قيمهم الأسرية وقيم المدرسة، هي المسؤولة عن هذا الفشل. وفي إطار التأكيد على أهمية هذا العامل في استبعاد أي احتمال للتوافق الدراسي، نشير إلى أن نتائج مختلف الدراسات التي ركّزت على هذا العامل (Bernstein, 1975؛ Marlieu, 1979؛ Ez–zaher, 1980) توضح على أن انسجام قيم الأسرة مع قيم المدرسة، كما هو الحال عند أبناء الفئات المحظوظة، يُفضي بكل تأكيد إلى نتائج ممتازة على مستوى التحصيل والاكتساب والتوافق، في حين أن التباين بين قيم الأسرة وقيم المدرسة، كما هو الحال لدى أبناء الفئات غير المحظوظة، يؤدي حتمًا إلى نتائج سلبية قوامُها الفشلُ وعدمُ التوافق الدراسي. وإن هذا التباين أو الصراع في القيم هو الذي يُولِّد لدى أبناء هذه الفئات الأخيرة أشكالًا متعددة لمقاومة سيرورات الاكتساب والقيم المدرسية وحالات متنوعة من الخمول والكسل واللامبالاة وعدم الانتباه، فضلًا عن الرفض والعصيان (أحرشاو، 2013, 2008).

Book 97.indb 100 12/14/23 12:03 AM

ثانيًا: إشكالية البحث وخطته المنهجية:

إن أهم خلاصة يمكن الخروج بها من التأطير النظري لهذا البحث هي أن الثقافة الشعبية في بُعدها القيمي تختلف وتتعارض مع ثقافة المدرسة ونسقها القيمي. ففشل أطفال الفئات المحرومة يعود في جانبه الكبير إلى هذه الهوة العميقة التي تفصل أوساطَهم الأسرية عن أوساطهم المدرسية. وهي الهوة التي تشكّل مصدرَ العديد من الصعوبات التي تَحول دون توافق هؤلاء دراسيًّا. وفي المقابل إن نجاح أطفال الفئات المحظوظة يرجع في مدلوله العام إلى نوع من الانسجام والتكامل بين أنساق قيم أسرهم ومدارسهم. وإذا كانت بلورة هذا النموذج النظري والاحتكام به إلى منطق الواقع تشكّل الرهانَ العلميَّ الكبيرَ الذي نأمل بلوغَه في هذا البحث عن «التنافر القيمي ومشكل التوافق الدراسي»، فإن الأسئلة الأساسية والخطة المنهجية التي تحكم وتوجّه هذا المسعى هي التي سنعمل على عرضها في هذا القسم الثاني من الدراسة.

1. إشكالية البحث:

يشكّل التفكيرُ في الهوة الثقافية القائمة بين الوسط الاجتماعي (خاصة المحروم) والوسط المدرسي، المسعى التفسيريَّ الذي نراهن عليه في مقاربة موضوع «التنافر القيمي ومشكل التوافق الدراسي لدى الطفل» كإشكالية مركزية لهذا البحث. فهذا المسعى الذي يركّز بالإضافة إلى عوامل الأسرة والمدرسة والطفل على عامل القيم كمحدد أساسي لسيرورة التوافق الدراسي، هو الذي سنوظفه في دراسة مظاهر تمثلات الطفل وأحكامه وتقويماته لوظيفة المدرسة ودور تلك المظاهر في توافقه الدراسي (أحرشاو، 2001).

لكن السؤال الذي يُطرَح حول دواعي اختيار هذا المسعى، هو لماذا هذا التفضيل للبُعد الثقافي القيمي كمتغير مناسب لتفسير سيرورة النجاح والفشل الدراسيين، في حين أن وضعية الفئات المحرومة اقتصاديًّا في بلد كالمغرب هي في الغالب مأساوية، ويمكنها وحدَها أن تفسِّر طبيعةَ هذه السيرورة ونوعيتها. بالتأكيد أن المتغيرات الاقتصادية بشتى مكوناتها وإمكانياتها ووسائلها تتدخل بكامل وزنها وقوتها في تحديد مسار سيرورة التوافق الدراسي إما في اتجاه النجاح كما هو الحال لدى أبناء الفئات المحظوظة، وإما في اتجاه الفشل كما هو الحال بالنسبة لأبناء الفئات غير المحظوظة. إلا أن الجانب الثقافي يشكّل بدوره العاملَ الموجِّهَ لهذه السيرورة بناءً على أن الاختلالات والتفاوتات الاقتصادية بين الفئات والشرائح الاجتماعية تصاحبها تفاوتاتٌ وفجوات ثقافية عميقة. ولهذا فإن مقاربة مُشكِل التوافق الدراسي بالاحتكام إلى نوعية العلاقة بين الثقافة الأسرية والثقافة المدرسية، تشكّل في منظورنا الخاص المسعى التصوريَّ الملائمَ بالنسبة لحالة كثير من الدول العربية كالمغرب. فالمدرسة التي لا يزال يُنظَر إليها عندنا كمؤسسة حديثة مستوردة، غالبًا ما تُواجَه بمقاومات وتدخل في صراعات مع عدد من الشرائح المحرومة داخل المجتمع. وهي الشرائح التي وبفعل تشبثها بالثقافة الشعبية التقليدية وإحساسها بالضياع والتهميش، لا ترى في المدرسة بمختلف قيمها غير المألوفة للتحديث والعقلانية والمثاقفة والفردانية والمسؤولية، إلا ترفًا أو حلمًا بعيدَ المنال (أحرشاو، 2018).

Book 97.indb 101 12/14/23 12:03 AM

2. أهمية البحث:

يحاول هذا البحث، من خلال الوقوفِ على أهم المبادئ والقيم التي توجّه سلوكَ الطفل وتصرفاته داخل الأسرة والمدرسة، والكشفِ عمَّا تؤديه تلك المبادئ والقيمُ من دور في توافقه الدراسي، الإجابةَ عن الأسئلة التالية:

– هل لأنساق القيم داخل الأسرة والمدرسة علاقةٌ عضوية بالمستويات السوسيواقتصادية والثقافية للفئات الاجتماعية؟

– ما مدى تأثير تناقض أو تماثل انساق القيم الأسرية والمدرسية على توافق الطفل الدراسي؟

– أيهما أكثر علاقة بالتوافق الدراسي للطفل، قيم المدرسة، أم قيم الأسرة، أم هما معًا؟

– هل التنافر القيمي بين الأسرة والمدرسة يساعد الطفل على التوافق الدراسي أم يعوقه؟

بالإجابة عن هذه الأسئلة ومثيلاتها سنتمكن من حصْر كثير من الوقائع والدلائل التي تُبرِز أهميةَ إعداد هذا البحث وفعالية إنجازه، يهمنا منها على الخصوص ما يلي (أحرشاو، 2009, 2013):

– التنبيه إلى آفة الفشل الدراسي ومظاهر استفحالها في نظامنا التعليمي، وإلى كل ما تُخلِّفه هذه الآفةُ من انعكاسات سلبية وخاصة على مستوى هدْر طاقات شابة كثيرة وتبديد إمكانيات ووسائل مادية متنوعة.

– التنصيص على أن توافق الطفل الدراسي لا يمكنه أن يتحقق بالصورة المطلوبة إلا في إطار الانسجام والتكامل بين أنساق القيم الأسرية والمدرسية.

– توعية كل الفاعلين التربويين (آباء، معلمين، إدارة) بأهمية انسجام وتكامل القيم الأسرية والمدرسية ودورها في توافق الطفل الدراسي.

3. فرضيات البحث:

تُحيلنا عملية بلورة بعض الفرضيات الخاصة بإشكالية هذا البحث إلى نوع من التحليل الأمبريقي المقتضَب لوضعية الثقافة في المغرب عامة ولدى الفئات الاجتماعية خاصة. فإذا كان قصدنا بالثقافة يتلخص في أنماط الحياة والتصرفات والقيم والتمثلات المتصلة بها، فإن المجتمع المغربي يختزن نموذجين ثقافيين متمايزين: الأول عربي– إسلامي يُنعَتُ بالتقليدي، والآخر غربي– مستورَد يُسمَّى بالعصري. والواقع أن هذه الثنائية الثقافية التي تتمظهر في جميع مجالات الحياة، وفي مقدمتها التعليم والمعمَار واللباس واللغة، تشكّل في نظر البعض مصدرَ التفككات والصراعات الاجتماعية. فتأثيرها في مختلف فئات المجتمع أمر لا يُناقَش؛ إذ يبدو واضحَ المعالم في الأوساط الفقيرة بالنسبة للنموذج التقليدي، وفي الأوساط الميسورة بالنسبة

Book 97.indb 102 12/14/23 12:03 AM

للنموذج العصري (أحرشاو، 2017). وعلى أساس هذا التحديد نصوغ الفرضيتين التاليتين:

– تختلف أحكام الأطفال وتمثلاتهم لوظيفة المدرسة وأنساقها القيمية حسب انتماءاتهم السوسيوثقافية. فإذا كان أطفال الفئات المحظوظة ينجذبون أكثر نحو النموذج الثقافي الحديث للمدرسة ويُثَمِّنون بشكل إيجابي قيمَ الحداثة والتنافسية والاستقلالية، فإن أطفال الفئات المحرومة يتوجّهون أكثر نحو النموذج الثقافي الأصيل للمدرسة وكل ما يمثله من قيم الأصالة والتضامن والتبعية.

– تلعب القيم دورًا بارزًا في سيرورة التوافق الدراسي. فكلما كان هناك انسجام وتكامل بين نمطها الأسري ونمطها المدرسي اتسم دورُها بالإيجابية حيث يفضي بالطفل إلى النجاح، وكلما كان هناك تباين وصراع بين هذين النمطين تميّز دورُها بالسلبية المتمثلة في فشل الطفل دراسيًّا.

4. خطة البحث:

إذا كان اهتمامنا في هذا البحث ينصبُّ على مشكل التوافق الدراسي في علاقته بالانتماء الاجتماعي، فإن الموقفَ النظريَّ الذي اخترناه هو الذي سيُمكّننا من بلورة الفكرة الجوهرية لأطروحتنا المركزية في هذا النطاق. ونقصد أساسًا فكرةَ التسليم بأن الصراع بين أنماط القيم هو الذي يشكّل مصدرَ سوء التوافق أو الفشل الدراسي. وسنعمل على أجرأة هذه الفكرة من خلال اختبار فرضيتنا العامة القائلة «إن القيم وأنماطها داخل كل من الأسرة والمدرسة هي التي تؤدي بالطفل المتمدرس إما إلى النجاح وإما إلى الفشل».

إذن سنعمل على مقاربة مشكل التوافق الدراسي في علاقته بالانتماء الاجتماعي انطلاقًا من نموذجنا النظري المتمثل في التنافر القيمي، وهو النموذج الذي نراهن على اختبار مصداقيته التفسيرية بناء على فحص واختبار الفرضيتين الفرعيتين المعتمَدتين في هذا الإطار. وباختصار سنعمَد في هذا البحث إلى التحقق من دور أنماط القيم الأسرية والمدرسية ونوعية علاقاتها بالنجاح أو الفشل الدراسي، وذلك عبر توظيف أسلوب ميثودولوجي ينبني على ثلاث خطوات أساسية:

العيّنة:

تتكوَّن من (60) طفلًا، تتحدد متوسطاتُ أعمارهم في (13) سنة ويتوزّعون تبعًا لثلاثة أنواع من المتغيّرات:

أ) متغيّرات اجتماعية، تتمثل بشكل خاص في مهنة الوالدين ودخْلِهما ومستوى تعليمهما التي اعتمدناها في تكوين مجموعتين من الأطفال:

– الأولى تضم (30) طفلًا من التلاميذ المحظوظين، آباؤهم من الأُطر العليا والمهن الحرة وكبار التجَّار، الحاصلين على البكلوريا فأكثر.
– الثانية تضم (30) طفلًا من التلاميذ غير المحظوظين، آباؤهم من العمّال والمستخدَمين البسطاء الذين لا يعرفون القراءة والكتابة.

Book 97.indb 103 12/14/23 12:03 AM

ب) متغيّرات فردية، تتجلّى أساسًا في:

– متغيّر السنّ الذي حدّدناه في (13) سنة كمتوسطٍ لأعمار جميع الأطفال الستين.

– متغيّر الجنس الذي وإن كان لا يهمنا في هذا البحث فقد عملنا على أن تتكوَّن عيّنتُنا بالتساوي من الذكور والإناث.

ج) متغيّرات بيداغوجية تتحدّد في:

– جميع عناصر العيّنة يتابعون دراستَهم بالقسْم السابع الإعدادي.

– كل المدرسين المعتمَدين هم أساتذة يشرفون على تكوين عناصر العيّنة.

– كل السجلات المعتمَدة بخصوص درجات التحصيل والانضباط والمواظبة والانتباه يسهر عليها طاقمٌ إداري تابع لإعدادية «الإمام علي» بفاس دار ادبيبغ.

أدوات القياس:

على أساس أن دراستنا الميدانية تسعى إلى التحقق من فرضيتينا المتعلقتين على التوالي بتقويم وظيفة المدرسة ونموذجها الثقافي المعتمَد ثم بيان دور صراع القيم في التوافق الدراسي، فإن أدواتنا القياسية تتلخص في النوعين التاليين:

– الأول عبارة عن اختبار مقتضَب يُطلَب فيه من الأطفال أن يختاروا من ضمن ثنائيات القيم الثلاث ومظاهرها المختلفة المعروضة عليهم تلك التي تبدو لهم أكثر أهمية بالمقارنة مع غيرها. وهذه فكرة دقيقة عن مضامين وأسئلة هذا الاختبار:

الحداثة		**الأصالة**
– هل أنت مع الانفتاح على الآخر وعلى لغته وثقافته.	أم	– مع الحفاظ على الخصوصية وعلى اللغة وعلى الثقافة العربية.
– هل أنت مع التفكير العلمي الوضعي الداعي إلى التغيير والاتجاه نحو المستقبل.	أم	– مع التفكير الأصيل الداعي إلى السكون والتشبث بالتراث.
التنافسية		**التضامن**
– هل أنت مع الطموح الفردي الذي يروم المصلحةَ الخاصة.	أم	– مع الطموح الجماعي الذي يروم المصلحةَ العامة.
– هل أنت مع الإنتاج المحكوم بالمجهود والمثابرة.	أم	– مع الاستهلاك المحكوم بالمساعدة والإعانة.
الاستقلالية		**التبعية**
– هل أنت مع المسؤولية وروح الاعتماد على النفس.	أم	– مع الاتكالية وروح الاعتماد على الآخر.
– هل أنت مع المبادرةالمسلَّحة بروح النقد وحب الفضول	أم	– مع الالتزام المطبوع بروح الطاعة والامتثال.

– الثاني عبارة عن أربعة مؤشرات اعتمدناها في قياس مستويات التوافق الدراسي لدى عناصر عيّنة البحث. وإن هذه المؤشرات التي تتحدّد على التوالي في: التحصيل الدراسي العام للطفل ومواظبته وسلوكه داخل القسم وانتباهه أثناء الدروس، قد تم تكميمها تبعًا لتقويمات وأحكام المدرسين والإداريين كل حسب مهامه، وبالاعتماد طبعًا على مختلف درجات هذه الأحكام والتقويمات المتضمنة أساسًا في سجلات الامتحانات والمراقبة المستمرة.

Book 97.indb 104 12/14/23 12:03 AM

إجراءات تحليل النتائج:

تتمثل هذه الإجراءات في المقومات الإحصائية التالية:

– الاعتماد على المتوسطات والانحرافات المعيارية بهدف استخلاص النتائج الخاصة بأنواع إجابات الأطفال حسب انتماءاتهم الاجتماعية.
– الاستناد إلى بعض النسب المئوية وذلك بهدف مقارنة إجابات الأطفال على أنواع القيم وتبعًا لانتماءاتهم الاجتماعية.
– استخدام اختبار حسن المطابقة (كا2) في تعيين القيم الدلالية القائمة بين مختلف أنواع إجابات الأطفال.
– استخدام اختبار «ت» لتحديد دلالة الفروق بين متوسطات فئات الأطفال المحظوظين وغير المحظوظين.

ثالثًا: تحليل النتائج وتفسيرها ومناقشتها:

في هذا القسم الثالث من البحث سنعرض على التوالي النتائجَ المستخلَصة من المعالجة الإحصائية لمختلف بيانات ومعلومات الدراسة الميدانية، على أن ننتقل بعد ذلك إلى تفسير هذه النتائج ومناقشتها مركِّزين بالدرجة الأولى على اختبار مدى مصداقية فرضيتينا المرْكزيتين:

1. **تحليل النتائج:**

سنركّز في هذا التحليل على صنفين من البيانات: أولهما يخص بيانات اختبار القيم، وثانيهما يهم بيانات مؤشرات التوافق الدراسي.

1.1. **تحليل بيانات اختبار القيم:**

لا مناص من الإشارة أولًا إلى أن إجابات الأطفال على القيم المدرسية التي يفضلونها، تعبّر عن الاختيار لصالح أحد طرفي القيم الثلاث المقدَّمة إليهم ومختلف مقوماتها ومظاهرها. ونظرًا لمحدودية عدد القيم الممثلة للنسق المدرسي في نموذجيه الحديث والأصيل (ثلاث في مقابل ثلاث)، فإننا لن نعمل على التحقق من اختيارات كل طفل على حدة لقيم هذا النموذج أو ذاك لأن ذلك لن يفيدنا كثيرًا، بل إن تحليلنا لإجابات الأطفال سيتم عند مستوى المجموعة ككل.

Book 97.indb 105 12/14/23 12:03 AM

مجموعة الأطفال المحظوظين

جدول (1): نتائج مجموعة المحظوظين

النموذج الحديث		النموذج الأصيل	
الحداثة	23 (76 %)	الأصالة	7 (24 %)
التنافسية	20 (66 %)	التضامن	10 (34 %)
الاستقلالية	21 (70 %)	التبعية	9 (30 %)
المجموع	64 (71 %)	المجموع	26 (29 %)
كا^2 = 16.04. دالة عند 0.01 بدرجة حرية 1			

الملاحَظ من نتائج هذه المجموعة المحظوظة أن أعداد الاختيارات تجاه قيم النموذج المدرسي الحديث تتجاوز بكثير أعداد الاختيارات تجاه قيم النموذج المدرسي الأصيل وبالنسبة لثنائيات القيم الثلاث، حيث تمثلت على التوالي في (23) للحداثة مقابل (7) للأصالة و(20) للتنافس مقابل (10) للتضامن و(21) للاستقلالية مقابل (9) للتبعية. فحاصل مجموع الاختيارات على هذه الثنائيات يتحدد في (64) لصالح النموذج الحديث وبنسبة (71 %) مقابل (26) فقط لصالح النموذج الأصيل وبنسبة (29 %). وأهم نتيجة نستخلصها من مقارنة هذين المجموعين الأخيرين هي وجود فرق دالٍّ عند 0،01 (كا2 = 16،04 بدرجة حرية 1) لصالح الأطفال المحظوظين الذين يفضّلون النموذجَ المدرسي الحديث القائم بالدرجة الأولى على قيم الحداثة والتنافسية والاستقلالية.

مجموعة الأطفال غير المحظوظين

جدول (2): نتائج مجموعة غير المحظوظين

النموذج الحديث		النموذج الأصيل	
الحداثة	4 (13 %)	الأصالة	26 (87 %)
التنافسية	6 (20 %)	التضامن	24 (80 %)
الاستقلالية	8 (26 %)	التبعية	22 (74 %)
المجموع	18 (20 %)	المجموع	72 (80 %)
كا^2 = 32.4. دالة عند 0.01 بدرجة حرية 1			

يلاحَظ من معطيات هذا الجدول أن أعداد الاختيارات الخاصة بالنموذج المدرسي الأصيل تفوق بكثير أعدادَها المتعلقة بالنموذج المدرسي الحديث. فقد تمثلت على التوالي في (26) للأصالة مقابل (4) فقط للحداثة و(24) للتضامن مقابل (6) فقط للتنافس و(22) للتبعية مقابل (8) فقط للاستقلالية. وإذا كان حاصل مجموع هذه الاختيارات في ثنائيات القيم الثلاث يتحدد في (72) لصالح النموذج الأصيل وبنسبة (80 %) مقابل (18) لصالح النموذج الحديث وبنسبة (20 %) فإن مقارنة هذين المجموعين تكشف لنا عن فرق دالٍّ عند 0،01 (كا2 = 32،4 بدرجة حرية 1) لصالح الأطفال غير المحظوظين الذين يفضّلون النموذجَ المدرسي الأصيل المبني أساسًا على قيم الأصالة والتضامن والتبعية.

Book 97.indb 106 12/14/23 12:03 AM

مجموعتا المحظوظين وغير المحظوظين

جدول (3): نتائج مجموعة المحظوظين وغير المحظوظين

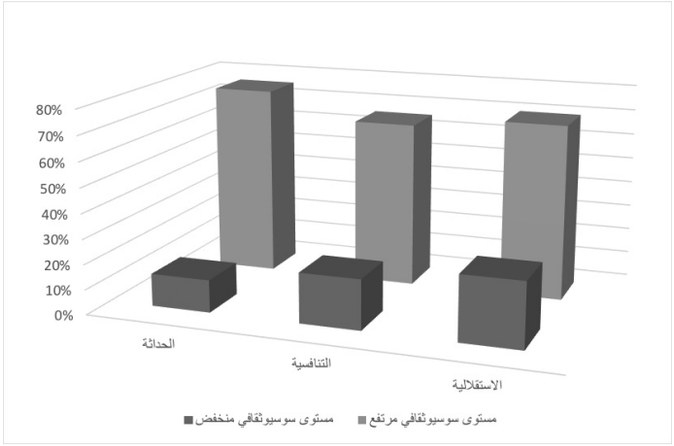
المجموعتان / نموذجا القيم	المحظوظون	غير المحظوظين
الحديث	64	18
الأصيل	26	72
كا^2 = 47.39. دالة عند 0.01 بدرجة حرية 1		

على أساس هذه المقارنة بين نتائج المجموعتين يتضح لنا أن هناك فرقًا جوهريًّا بينهما (كا2 = 39، 47، دالة عند 07، 0، بدرجة حرية 1)، بحيث إنه إذا كان أطفال الفئات المحظوظة يميلون نحو النموذج الحديث فإن أطفال الفئات غير المحظوظة ينجذبون نحو النموذج الأصيل. وهذه نتيجة تؤكدها حتى النسب الإجمالية لاختيارات الأطفال لهذا النموذج أو ذاك، بحيث بلغت نسبة اختيارات الأطفال المحظوظين للنموذج المدرسي الحديث (70 %)، في حين أن نسبة اختيارات الأطفال غير المحظوظين للنموذج المدرسي الأصيل بلغت (80 %). وبفعل هذه الاختيارات يتبين لنا مدى تثمين أطفال الفئات المحظوظة للقيم المدرسية الممثلة خاصة في الحداثة والتنافسية والاستقلالية ومدى تفضيل أطفال الفئات غير المحظوظة لقيم المدرسة القائمة على الأصالة والتضامن والتبعية.

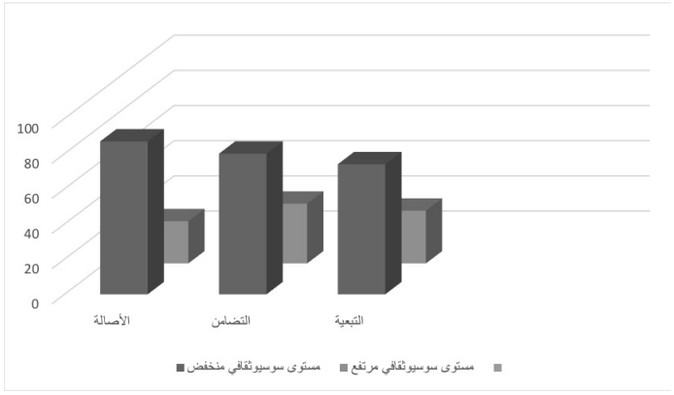
علاقة اختيار القيم بالمستوى السوسيوثقافي:

يوضح الشكل (1) علاقات اختيار الأطفال للقيم بالمستوى السوسيوثقافي. ففوق كل قيمة من القيم المعتَمَدة يظهر الرسمُ البياني الذي يترجم نسبةَ الاختيارات الخاصة بكل مستوى سوسيوثقافي. وهكذا تظهر في الشكل الموجود في الأعلى القيمُ التي تتقلص فيها النسب المئوية عندما ننتقل من المستوى السوسيوثقافي المرتفع (المحظوظ) إلى المستوى السوسيوثقافي المنخفض (غير المحظوظ). وتظهر في الشكل الموجود في الوسط القيمُ التي تتزايد فيها النسب المئوية حينما يتم الانتقال من المستوى السوسيوثقافي المرتفع إلى المستوى السوسيوثقافي المنخفض. وتظهر في الشكل الموجود في الأسفل القيمُ العامة التي تنخفض أو تتزايد فيها النسب المئوية حسب المستوى السوسيوثقافي ونموذج القيم المرغوبة. فإذا كانت النسب الدالة على النموذج الحديث تسير من الارتفاع عند المستوى السوسيوثقافي المحظوظ إلى الانخفاض عند المستوى السوسيوثقافي غير المحظوظ، فإن العكس هو الصحيح بالنسبة للنسب الدالة على النموذج الأصيل حيث تسير من الانخفاض عند المستوى المحظوظ إلى الارتفاع عند المستوى غير المحظوظ.

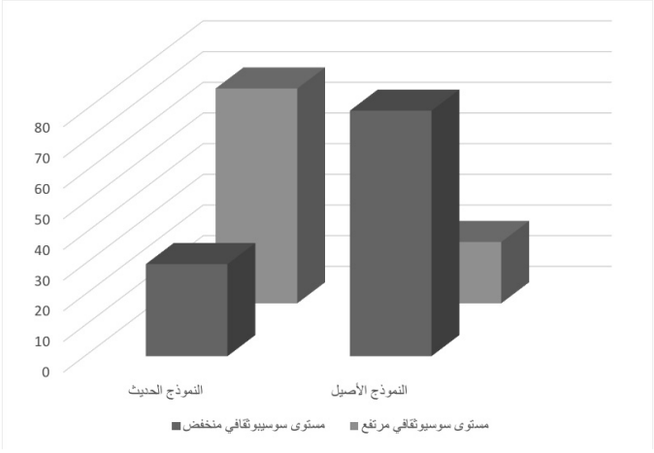
Book 97.indb 107 12/14/23 12:03 AM



الشكل(1): النسب المئوية للاختيارات الخاصة بكل قيمة تبعًا لمستوى التلاميذ السوسيوثقافي



الشكل(2): النسب المئوية للاختيارات الخاصة بكل قيمة تبعًا لمستوى التلاميذ السوسيوثقافي



الشكل(3): النسب المئوية للاختيارات الخاصة بكل نموذج تبعًا لمستوى التلاميذ السوسيوثقافي

Book 97.indb 108 12/14/23 12:03 AM

2.1. تحليل بيانات التوافق الدراسي:

إن التوافق الدراسي كما هو مستعمَل في هذا البحث، يشمل أربعة أبعاد أساسية هي على التوالي: درجة التحصيل الدراسي العام للطفل، ومواظبته (حضوره وغيابه)، وسلوكه داخل القسم (انضباطه وشغبه)، وانتباهه أثناء الدرس (حضوره الفعال وحضوره الشارد). وإذا كان كل طفل سيحصل على درجة عامة في التوافق الدراسي تشكّل حصيلةَ مجموع الدرجات الفرعية التي حصل عليها، فإن الإجراءات المعتمَدة في تحديد درجات هذه الأبعاد التي تمثل مجموع المؤشرات الدالة على درجة توافقه أو عدم توافقه حسب انتمائه السوسيوثقافي قد تجلّت في المقوّمات التالية:

أ) درجات التحصيل الدراسي التي تتراوح بين (20 درجة) كحد أعلى و(10 درجات) كحد متوسط و(0 درجة) كحد أدنى، واستُخلِصَت من سجلات الامتحانات المستعمَلة داخل الإعدادية المعتمَدة. وهي تمثل المتوسطَ العام للامتحانات الدورية الثلاثة للسنة الدراسية 2000/1999.

ب) درجات المواظبة التي تتراوح بين (10 درجات و20 درجة) كمدى يترجم حضورَ الطفل المستمر أو غيابه المبرَّر لسبب معقول، وبين (0 درجة و9 درجات) كمدى يترجم إمّا غياب الطفل المستمر وغير المبرَّر، وإما حضوره المتقطّع لأسباب غير مبرَّرة أيضًا.

ج) درجات السلوك داخل القسم التي تترجم مدى انضباط الطفل وتأدبه داخل القسم، أو مدى مشاكسته وشغبه وعدم احترامه لأساتذته وزملائه. وهي تتراوح بين (20 درجة) كحد أعلى و(10 درجات) كحد متوسط و(0 درجة) كحد أدنى.

د) درجات الانتباه أثناء الدرس والتي تعبِّر عن مستويات اهتمام الطفل بما يقوله المدرس ومشاركته وفعاليته. وهي تتراوح حسب أحكام الأساتذة وتنقيطهم، بين (20 درجة) كحد أعلى و(10 درجات) كحد متوسط و(0 درجة) كحد أدنى.

الجدول (4): درجات الأطفال المحظوظين على المؤشرات الأربعة المكوّنة للتوافق الدراسي

الدرجات على المؤشرات / العدد	التحصيل الدراسي	المواظبة	السلوك داخل القسم	الانتباه أثناء الدرس	التوافق الدراسي
1	8	10	10	9	37
2	8	9	10	11	38
3	9	9	9	11	38
4	9	10	10	10	39
5	10	10	9	10	39
6	10	10	10	11	41
7	10	11	9	11	41
8	11	11	9	10	41

Book 97.indb 109 12/14/23 12:03 AM

الدرجات على المؤشرات / العدد	التحصيل الدراسي	المواظبة	السلوك داخل القسم	الانتباه أثناء الدرس	التوافق الدراسي
9	11	10	10	11	42
10	11	11	10	10	42
11	11	11	10	11	43
12	11	11	12	11	45
13	11	11	11	11	44
14	11	12	12	11	46
15	11	12	12	12	47
16	12	11	12	12	47
17	12	12	12	12	48
18	12	12	12	13	49
19	12	12	13	13	50
20	12	13	13	13	51
21	13	13	13	12	51
22	13	13	13	13	52
23	13	13	13	14	53
24	13	14	13	14	54
25	13	14	14	14	55
26	14	13	14	14	55
27	14	14	13	14	55
28	14	14	14	14	56
29	14	14	14	15	57
30	15	15	14	14	58
المجموع	348	355	350	361	1414
المتوسط	11.60	11.83	11.66	12.03	47.13
الانحراف المعياري	1.84	2.02	1.98	2.28	8.12

Book 97.indb 110 12/14/23 12:03 AM

الجدول (5): درجات الأطفال غير المحظوظين على المؤشرات الأربعة المكوّنة للتوافق الدراسي

الدرجات على المؤشرات / العدد	التحصيل الدراسي	المواظبة	السلوك داخل القسم	الانتباه أثناء الدرس	التوافق الدراسي
1	2	0	3	1	6
2	2	1	2	1	6
3	3	2	2	1	8
4	3	2	2	2	9
5	3	3	2	2	10
6	4	2	3	2	11
7	4	3	2	3	12
8	4	2	2	3	11
9	4	3	2	2	11
10	4	2	3	3	12
11	5	3	3	2	13
12	5	4	3	2	14
13	5	4	3	3	15
14	5	4	4	3	16
15	6	4	4	4	18
16	6	4	4	5	19
17	6	5	4	5	20
18	7	6	5	5	23
19	7	6	6	6	25
20	8	7	6	7	28
21	8	8	7	8	31
22	9	8	7	8	32
23	10	8	7	8	34
24	10	9	9	8	36
25	11	10	9	8	38
26	11	10	10	9	40
27	12	10	10	10	42
28	12	11	10	10	43
29	13	12	11	10	46
30	13	11	12	12	48
المجموع	202	164	157	153	676
المتوسط	6.73	5.46	5.23	5.10	22.53
الانحراف المعياري	1.40	1.08	1.01	0.98	4.47

Book 97.indb 111 12/14/23 12:03 AM

الجدول (6): المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم (ت)

للتوافق الدراسي للأطفال المحظوظين وغير المحظوظين

مؤشرات التوافق الدراسي / الانتماء الاجتماعي	المحظوظون		المحرومون		« ت »	حدود الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
التحصيل الدراسي	11.60	1.84	6.73	1.40	11.59	د.ح 58 دال عند 0.01
المواظبة	11.83	2.02	5.46	1.08	15.92	د.ح 58 دال عند 0.01
السلوك داخل القيم	11.66	1.98	5.23	1.01	16.48	د.ح 58 دال عند 0.01
الانتباه أثناء الدرس	12.03	2.28	5.10	0.98	16.11	د.ح 58 دال عند 0.01
التوافق العام الدراسي	47.13	8.12	22.53	4.47	15.09	د.ح 58 دال عند 0.01

إذن على أساس التفريغ الإحصائي للبيانات المجمَّعة حول الأبعاد الأربعة (التحصيل، المواظبة، السلوك، الانتباه) المكوّنة للتوافق الدراسي، توصّلنا إلى تحديدها على شكل قيم عددية محددة. وإذا كان الجدولان (4 و5) يقدمان صورةً واضحة عن معدلات التوافق الدراسي للأطفال تبعًا للأبعاد الأربعة المعتمَدة وأيضًا متوسطاتها وانحرافاتها المعيارية الفرعية والعامة فإن الجدول (6) يقدّم قيمَ الفروق بين متوسطات التوافق الدراسي للأطفال ودلالاتها الإحصائية حسب انتماءاتهم السوسيوثقافية وتبعًا لأبعادها الفرعية والعامة. وإن أهم النتائج التي يمكن الخروجُ بها من معطيات هذه الجداول الثلاثة تتحدد في الخلاصات التالية:

– الملاحظ أن درجات أطفال الفئات المحظوظة تتجاوز بكثير درجات أطفال الفئات غير المحظوظة، سواء تعلَّقَ الأمرُ بالدرجات الخاصة بالأبعاد الأربعة المكوّنة للتوافق الدراسي أو بالدرجة العامة الخاصة بهذا الأخير. فإذا كانت الحدود الدنيا لهذه الدرجات تتراوح على التوالي لدى أطفال الفئات المحظوظة بين (8) للتحصيل و(10) للمواظبة و(11) للسلوك و(9) للانتباه و(38) للتوافق العام، فإنها تتقلص لدى أطفال الفئات غير المحظوظة لتتراوح على التوالي بين (2) للتحصيل و(0) للمواظبة و(3) للسلوك و(1) للانتباه و(6) للتوافق العام. وكما أن الحدود العليا قد تراوحت لدى الفئات المحظوظة بين (15 و15 و14 و14 و58) في حين أنها تدرَّجت لدى الفئات غير المحظوظة بين (13 و11 و12 و12 و48).

– إن ما يؤكد التوافقَ الدراسي لأطفال الفئات المحظوظة هو أن متوسطاتها الفرعية (60،11، 83،11، 66،11، 03،12) والعامة (13،47) تشكّل تقريبًا كلها ضِعْفَ المتوسطات الفرعية (73،6، 46،5، 23،5، 10،5) والعامة (47،22) المحصَّلة من لدن أمثالهم المنتمين إلى الفئات غير المحظوظة.

Book 97.indb 112 12/14/23 12:03 AM

– الملاحظ من مقاربة مستويات التوافق الدراسي للأطفال عبر تحديد دلالة الفروق بين هذه المستويات أن أطفال الفئات المحظوظة يتوافقون دراسيًّا أكثر من أطفال الفئات غير المحظوظة، وهذه مسألة تعبِّر عنها دلالةُ الفروق بين متوسطات هؤلاء التي جاءت كلها مؤكّدة عند 0،01 وبدرجة حرية (58). وهي القيم التي تمثلت على التوالي في: (ت=11،59) للتحصيل الدراسي و(ت=15،92) للمواظبة و(ت=16،48) للسلوك و(ت=16،11) للانتباه ثم (ت=15،09) للتوافق الدراسي العام، وجاءت كلها لصالح أطفال الفئات المحظوظة.

– بصورة عامة يظهر من القيم العددية للفروق بين المتوسطات الخاصة بالأبعاد الفرعية (التحصيل، المواظبة، السلوك، الانتباه) وبالتوافق الدراسي العام، (الجدول: 6) أن الأطفال الذين ينحدرون من أوساط سوسيوثقافية مرتفعة (مهن حرة، أُطر عليا) هم أكثر توافقًا دراسيًّا من أقرانهم الذين ينحدرون من أوساط سوسيوثقافية منخفضة (عمال، مستخدَمون). فالفروق بين هؤلاء دالة عند حدودها العليا (0،01). ولعل ما يُعزِّز هذا الفرقَ ويُظهِر طبيعتَه هو أن (90 %) من أطفال الفئات المحظوظة (أي 27 من أصل 30) وصلوا أو تجاوزوا معدلَ التوافق الدراسي العام والذي هو (80/40) في حين لم يصل إلى هذا المعدل أو يتجاوزه من أطفال الفئات غير المحظوظة سوى (5 أطفال من أصل 30) بنسبة (17 %) من المجموع العام.

– الواقع أن تحقيق أطفال الفئات المحظوظة لتوافق دراسي أكبر يعود إلى تجانس أنساق قيمهم الأسرية والمدرسية، في حين أن صعوبات التوافق الدراسي الملاحَظة لدى أطفال الفئات المحرومة تعود إلى تباين أنساق القيم التي يخضعون لها داخل كل من الأسرة والمدرسة. وهو التباين الذي عادة ما يتخذ شكلَ صراع قيمي ينتهي بالطفل إلى فشل دراسي. وهذا يعني أن استمرار أطفال الفئات المحظوظة في معايشة داخل المدرسة نفس النسق القيمي السائد داخل أوساطهم الأسرية هو الذي يؤدي بهم إلى توافق دراسي أكبر بالمقارنة مع أمثالهم المنتمين إلى فئات محرومة الذين يواجهون قطيعةً واضحةً بين نسق القيم الأصيل الذي يتربّون عليه داخل الأسرة ونسق القيم الحديث الذي يواجهونه داخل المدرسة.

2. تفسير النتائج ومناقشتها:

على أساس أن تحليل نتائج هذا البحث قد تم عبر مرحلتين: الأولى شملت بيانات اختبار القيم والثانية همّت بيانات التوافق الدراسي، فإن المسعى المتبعَ في تفسير ومناقشة هذه النتائج لن يختلف عن هذا التوجه.

1.2. تفسير ومناقشة نتائج اختبار القيم:

ما مدلول واقعة أن أطفال الفئات المحظوظة أو غير المحظوظة ينجذبون نحو هذه القيمة أو تلك؟ لتفادي أي خطأ في التفسير نستحضر هنا ملاحظتَين سبقَ لكل من كوهن (Kohn, 1959) ولوثري (Lautrey, 1980) أن اعتمدهما:

– الأولى هي أن القيم عادة ما تدل على الشيء «المهم» بالنسبة لمن يختارها. فإذا كان أطفال الأوساط

Book 97.indb 113 12/14/23 12:03 AM

الاجتماعية المحظوظة لا يمنحون سوى وزن ضئيل لوقائع «الأصالة والتضامن والتبعية»، فإن ذلك لا يعني أن هذه القيم لا تحظى عندهم بأية أهمية بالمقارنة مع أطفال الأوساط الاجتماعية غير المحظوظة، بل إن كل ما في الأمر هي أنها ذات «أهمية وتمثل إشكالًا» بالنسبة إليهم.

– الثانية هي أن التحليل المعتمَد ارتكز أساسًا على القيم التي يتغير تكرارُها (اختيارها) مع الانتماء السوسيوثقافي. وهكذا فإذا كانت الحداثة والتنافسية والاستقلالية تمثل القيم الأكثر أهمية وإشكالًا بالنسبة لأطفال الفئات المحظوظة، فإن الأصالة والتضامن والتبعية تشكّل القيمَ المدرسية الأكثر أهمية وإشكالًا بالنسبة لأطفال الفئات غير المحظوظة.

هذا معناه أن القيم الأكثر اختيارًا من لدن أطفال الفئات الشعبية تركّز في مجموعها على مظاهر: المساعدة والطاعة والاتكالية والخضوع والامتثال لمعيار محدد. إنها بوضوح حالة المحافظة والتشبث بالماضي بالنسبة للأصالة، وحالة الطموح الجماعي والمساعدة بالنسبة للتضامن، وحالة الاتكالية والاعتماد على الآخر بالنسبة للتبعية. وهذا يعني أنه لأول وهلة، فإن ما هو «مهم وإشكال» في القيم التي يتربى عليها أطفال الأوساط الشعبية، يتحدد في الخضوع لسلطة خارجية والامتثال لنموذج تقليدي أصيل. وعلى العكس من ذلك فإن القيم التي تصبح أكثر تداولًا واختيارًا لدى أطفال الفئات المحظوظة تركز في مجموعها على مظاهر: الفردانية والمبادرة والمثابرة والتفرد. إنها بجلاء تام حالة التفتح والاتجاه نحو المستقبل بالنسبة للحداثة، وحالة الطموح الفردي والمثابرة بالنسبة للتنافسية، وحالة المسؤولية والاعتماد على الذات بالنسبة للاستقلالية. باختصار فإن ما هو «مهم وإشكال» في القيم التي يتربى عليها أطفال الأوساط المحظوظة يتحدد في منح أهمية كبيرة لرغبات الطفل وميوله الشخصية، عوض تكبيله بنموذج مفروض من الآخر. فالأساس هنا هو تمكين الطفل من مزاولة مهامه وأنشطته وفق مبادرته الشخصية وطموحاته الفردية وفضوله الذهني وتفكيره النقدي دون إكراهات أو قيود (أحرشاو، 2017).

إن مقارنة الاختيارات الخاصة بالقيم المرغوبة لدى الأطفال تبعًا لانتماءاتهم السوسيوثقافية تُبيّن كذلك أن الأوساط الشعبية التي يتم التركيز فيها كثيرًا على الامتثال لنموذج خارجي غالبًا ما تستند على المراقبة الخارجية المباشرة لسلوك الطفل. وعلى عكس ذلك فإن الأوساط المحظوظة كثيرًا ما تركز على تنمية الفرادة والمبادرة مع تبنّي أشكال لمراقبة السلوك أقل مباشرة، تاركة هامشًا كبيرًا لهذه المبادرة (أحرشاو، 1994).

قبل الذهاب بعيدًا، يجب التأكيد على أن نتائج معظم الأعمال المُنجَزة في هذا الاتجاه لا تختلف كثيرًا عن نتائجنا في هذا البحث. فقد خلص بيرون (Pierron ,1971)من الدراسة التي أنجزها في فرنسا عن ترتيب مجموعات من الأمهات للقيم الأكثر أهمية لدى الطفل إلى أن هذا الترتيب يختلف بشدة تبعًا للوضع السوسيوثقافي. وكما انتهى لوثري (Lautrey, 1980) إلى نتيجة مماثلة، بحيث توصَّل من دراسته عن الطبقة الاجتماعية والوسط العائلي والذكاء إلى أن قيم الآداب والنظام تسود لدى مجموعة العمال، وقيم

Book 97.indb 114 12/14/23 12:03 AM

الحساسية والمثابرة والفضول الذهني تهيمن لدى مجموعة الأطر العليا والمهن الحرة. والحقيقة أنه حتى وإن كان هناك اختلاف في استخدام بعض الألفاظ، فالواضح أن هذه الخلاصات تقترب كثيرًا من النتائج التي انتهينا إليها بهذا الخصوص، حيث تسود قيم الأصالة والتضامن والتبعية لدى أطفال الفئات الشعبية وقيم الحداثة والتنافسية والاستقلالية لدى أطفال الفئات الميسورة.

لكن هذا التقارب لا يتوقف عند الدراسات الفرنسية، بل إن العمل الذي أنجزه كوهن (Kohn ,1959) في الولايات المتحدة الأمريكية منذ أربعين سنة يسير في نفس الاتجاه. فقد خلص إلى أن أمهات الفئة الوسطى يفضّلن تطويرَ قيم الاحترام والفضول والمراقبة الذاتية لدى أطفالهن، في حين أن أمهات الفئة العاملة يركّزن على النظافة والنظام ويفضّلن اللباقة والمعقولية على الخيال والفضول (أحرشاو، 2009).

إذن يبدو من هذه النتائج أن مدلولها العام يطابق فرضيتَنا القائلةَ بانجذاب الأطفال نحو قيم المدرسة تبعًا لانتماءاتهم السوسيوثقافية. فروح هذا الانجذاب تبدو واضحةً بالنسبة لقيم كل نموذج؛ بحيث إنه إذا كان الأطفالُ المحظوظون يختارون بشكل دالٍّ قيمَ الحداثة والتنافسية والاستقلالية التي تراهن المدرسة الحديثة على نقلها وتلقينها، فإن الأطفال غير المحظوظين يفضّلون في المقابل قيمَ الأصالة والتضامن والتبعية التي نادرًا ما تركز عليها المدرسة الحديثة. والحقيقة أن هذه النتيجة تسير في اتجاه تأكيد فرضيتنا السابقة الذكر. فحصيلة النتائج تبين بكل تدقيق أن نموذج ثقافة المدرسة ونسقها القيمي الحديث يهيمن ويسود لدى الأطفال المحظوظين ولا يحظى سوى بمكانة ثانوية لدى الأطفال غير المحظوظين. وهذه واقعة تتماشى مع كثير من الأطروحات التفسيرية لتنشئة الطفل وتربيته وتعليمه. وهكذا فقد سبق لباستيد (Bastide ,1969) في أطروحته عن الازدواجية الثقافية للمجتمعات التي هي في طريق المثاقفة أن أكد على أن عواقب انتقال هذه الازدواجية إلى المدرسة على سيرورات التَّشَخْصُن والهوية، يعطي بُعدًا بيداغوجيًّا للصعوبات التي يمكن أن يُحدِثها لدى الأطفال الخاضعين لنموذجين سوسيوثقافيين متناقضَين. وكما سبق لإباعقيل (Ibaaquil, 1978) أن أوضح الفرقَ، لكيلا نقولَ التناقضَ، بين نظام القيم التقليدي ونظام القيم الغربي، وكل ما لهذا الفَرْق من انعكاسات سلبية وخاصة على مستوى «الاقتلاع السيكولوجي» الذي يعيشه الطفل في إطار صراع قيمي بين الأسرة والمدرسة.

نعتقد أن الأطفال غير المحظوظين هم الذين يعيشون هذا الاقتلاعَ أو الاغترابَ السيكولوجي لكونهم يدخلون في صراع مع قيم المدرسة ونموذجها الحديث المفروض عليهم. بالفعل إن هؤلاء ومنذ ولوجهم المدرسة يجدون أنفسَهم أمام نظام جديد من القيم لم يتعوَّدوه من قبل. وهو النموذج الذي يتناقض تمامًا مع النموذج الأصيل الذي ترعرعوا عليه داخل أسرهم. وعلى عكس كل هذا فإن الأطفال المحظوظين عادة ما يواجهون النموذجَ الحديثَ نفسَه سواء داخل الأسرة أو داخل المدرسة. فهناك استمرارية واضحة في نسق القيم الذي يتربون عليه داخل هاتين المؤسستين الاجتماعيتين (أحرشاو، 2017).

Book 97.indb 115 12/14/23 12:03 AM

الواقع أننا أدركنا بما فيه الكفاية أثناء إجراء اختبار «الحُكم على القيم المدرسية» التردد الكبير والحيرة القوية اللذين يُظهرهما بعضُ الأطفال غير المحظوظين في اختيار هذا النموذج أو ذاك. وإذا كان لهذا التردد والحيرة من دلالة، فإنها دلالة التعبير الواضح عن «الاقتلاع السيكولوجي» السابق الذكر. لقد سبق لمارتينيز (Martinez, 1975) أن تساءل في حالة الجزائر عن مآلِ الطفل الذي يعيش وضعيةَ الصراع هاته. فبالنسبة إليه غالبًا ما يبحث الطفل عن تأكيد ذاته إما بالانجذاب نحو نماذج القيم الغربية التي لا يؤمن بها، وإما بالنزوع نحو القيم التقليدية التي لا تفارقه أبدًا. وهكذا فالمؤكد أن اللاتوافق الدراسي لبعض الأطفال يجد مصدرَه في وضعية الصراع والتنافر هاته التي تُقحِمُهم فيها المدرسةُ. هذه الأخيرة التي تصبح في نظرهم مبْعَثَ القلق والانزعاج والفشل، فضلًا عن التغيّب والرفض والانقطاع. وفي المقابل إن معايشة أطفال الفئات المحظوظة للنموذج الحديث داخل المدرسة لا تشكل وضعيةً جديدة، بل تمثل الامتدادَ العاديَّ لسيرورة التثمين المألوفة التي لها بدايتها وجذورها في الوسط العائلي. فهذا التثمين للنموذج الحديث يساعدهم على تكييف وملاءمة سلوكاتهم والسير بها في الاتجاه الذي تبتغيه المؤسسة المدرسية، وبالتالي تَحاشي أي صراع محتمَل بين نظامين متعارضين من القيم كما هو الحال عند أطفال الفئات غير المحظوظة (أحرشاو، Ez-zaher, 1980 ,2015).

إذا أخذنا بالمنظور الذي يعدُّ المدرسةَ أداةً للتثقيف والتحديث والتنافس والاستقلالية، فإن تأثيراتها في الأطفال تبدو غير دالة ما بين القسم الأول والقسم السابع من التعليم الأساسي. بالنسبة لأطفال الأوساط غير المحظوظة فإن سبع سنوات من الاحتكاك بالنموذج الحديث لم تؤثر بصورة دالة في نظامهم القيمي الأصيل. فهذه المدة الزمنية وأيضًا الإمكانات المادية والبيداغوجية للمدرسة لا تبدو كافية لنقل هؤلاء الأطفال إلى الحداثة والتنافسية والاستقلالية كقيم جوهرية للمدرسة الحديثة. فإلى حدود السنة السابعة لا تنجح هذه الأخيرة في إحلال نظام هذه القيم الحديثة محلَّ نظام القيم التقليدية التي يتبطَّنها ويتشبَّع بها الأطفالُ غير المحظوظين داخل أسرهم.

هذه النتيجة لا يمكنها أن تُفهَمَ إلا في إطار الوسط السوسيوثقافي لهؤلاء، والذي يتميز بمقاومة شديدة لكل ما هو حديث في ثقافة المدرسة وفي نسقها القيمي. وفي المقابل فإن البيئة الثقافية لأطفال الفئات المحظوظة، تشكل ركيزةً فعالة لتدَخُّل المدرسة، في إطار وجود تقارب معيّن بين نظامي القيم اللذين يخضع لهما الطفلُ في آن واحد ويؤديان به بالتالي إلى مثاقفة ناجحة أكثر (أحرشاو، 2005).

2.2. تفسير ومناقشة نتائج التوافق الدراسي:

يبدو أن المعطيات الواردة في الجداول (4, 5, 6) تؤكد بما لا يدع مجالًا للشك صحةَ فرضيتنا الثانية القائلة «إن أنماط القيم تؤدي دورًا أساسيًّا في سيرورة التوافق الدراسي. فكلما كان هناك انسجام وتكامل بين نمطها الأسري ونمطها المدرسي اتسم دورُها بالإيجابية حيث يفضي بالطفل إلى النجاح، وكلما كان هناك تباين وصراع بين هذين النمطين تميّز دورُها بالسلبية المتمثلة في فشل الطفل دراسيًّا».

Book 97.indb 116 12/14/23 12:03 AM

فمختلف هذه المعطيات تبين أن الأطفال الذين يتشبعون بقيم الحداثة والتنافسية والاستقلالية في كل من الأسرة والمدرسة، وهم في الغالب من الفئات السوسيوثقافية المحظوظة، عادة ما يحققون التوافقَ الدراسي المطلوبَ. إنهم يندمجون بسهولة مع أجواء المدرسة، ويربطون علاقات كلها مودة واحترام مع زملائهم وأساتذتهم، ويتميزون بالمواظبة المستمرة على الحصص وبالانضباط والانتباه داخل الفصول، فضلًا عن تحصيلهم الدراسي الذي يكون في الغالب مرتفعًا وممتازًا. في حين أن الأطفال الذين يتشبعون بقيم الأصالة والتضامن والتبعية داخل الأسرة، ويواجهون قيمَ الحداثة والتنافسية والاستقلالية داخل المدرسة، وهم في الغالب من الفئات السوسيوثقافية المحرومة، عادة ما يفشلون في تحقيق التوافق الدراسي المرغوب. إنهم لا يندمجون مع أجواء المدرسة إلا في حالات نادرة؛ إذ غالبًا ما تغلب على سلوكاتهم مظاهرُ التغيّب عن الدروس، والشغب داخل الفصل، واللامبالاة أثناء الحصص، فضلًا عن كراهية التعامل مع الزملاء، وتحاشي التواصل مع المعلمين، ثم تحصيلهم الدراسي الذي يتميز في العادة بالتواضع والتدني. والحقيقة أن انتهاج هؤلاء الأطفال سلوكات الكراهية والتحاشي أحيانًا، وسلوكات الخضوع والامتثال أحيانًا أخرى مخافةَ الوقوع في الخطأ وكل ما يستدعيه ذلك من عقاب هو الذي يبرّر مظاهرَ التبعية والاتكالية وفقدَ الثقة بالنفس ومقاومةَ كل ما هو حديث، هذه المظاهر التي لا تتماشى نهائيًّا مع قيم الحداثة والتنافسية والاستقلالية التي تدعو إليها المدرسة، وكل ما يصاحب ذلك من نجاح وتفوّق وتوافق دراسي.

وهكذا يمكن التأكيد على أن الطفل الذي تعوَّد داخل أسرته على قيم تتسم بالمحافظة والمساعدة والاتكالية والتمركز حول كل ما هو أصيل، ثم ينتقل إلى المدرسة التي سيجدها حبْلى بقيم تراهنُ على التفتح والمثابرة والمبادرة وكل ما هو حديث، إن هذا الطفل في مواجهته لهذا التنافر في القيم بين الأسرة والمدرسة لا بد وأن ينتهي به المشوارُ إلى تنافر وصراع آخر مع زملائه ومدّرسيه وأجواء المدرسة بأكملها، كدليل قاطع على فشله وعدم توافقه الدراسي. وهذا معناه أنه حينما تتباين أنماط القيم بين الأسرة والمدرسة، فإن نتيجة ذلك ستتجلى في التنافر القيمي الذي سيعيشه الطفل، هذا التنافر الذي سيؤثر سلبًا في توافقه الدراسي. وهذه نتيجة تؤكدها خلاصاتُ كثير من الدراسات وفي مقدمتها دراسة كولمان (Cherkaoui, 1979) التي أظهرت أن الأسرة في الولايات المتحدة الأمريكية تؤثر في التحصيل الدراسي أكثر من المدرسة، ودراسة محمد الدريج (Derrij, 1980) التي بيّنت تأثيرَ العوامل الاجتماعية والثقافية للأسرة في التأخر الدراسي، ثم دراسة عبد الكريم غريب (1985) التي انتهت إلى نفس النتيجة، وأيضًا دراسة الطيب أموراق (1991).

Book 97.indb 117 12/14/23 12:03 AM

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

الغالي، أحرشاو (2018). المدرسة ورهان الديمقراطية بالمغرب. الرباط: *مجلة المدرسة المغربية*، العدد 8/7، 53-67.

الغالي أحرشاو (2017). التربية الوالدية وسيكولوجية الطفل. الكويت: *مجلة الطفولة العربية*، العدد 70، 75-80.

الغالي، أحرشاو (2017). *السياسة التعليمية ورهان التنمية بالمغرب*. فاس: منشورات قطب البحث «التراب، المجتمع والتنمية المستدامة»، جامعة فاس، 19-24.

الغالي، أحرشاو (2013). المعرفة والتنمية الإنسانية: *مقاربة سيكولوجية*، فاس: دار ما بعد الحداثة.

الغالي أحرشاو (2013). عوامل ومظاهر الفشل الدراسي بالمغرب. في المؤلف الجماعي «الفشل المدرسي: الأسباب والنتائج»، *منشورات المعهد الجامعي للبحث العلمي بالرباط*.

الغالي أحرشاو (2010). المشروع الشخصي للتلميذ: مقاربة سيكولوجية. الكويت: *مجلة الطفولة العربية*، العدد 42، 107-115.

الغالي أحرشاو (2009). التربية والثقافة: أية علاقة وأية وظيفة؟ فاس: *مجلة مقاربات*، العدد 5، 9-15.

الغالي، أحرشاو (2009). *الطفل بين الأسرة والمدرسة*. الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة.

الغالي أحرشاو (2008). نحو مقاربة معرفية لسيكولوجية الطفل ولسيرورة الاكتساب في العالم العربي. الكويت: *مجلة الطفولة العربية*، العدد 35، 98-107.

الغالي أحرشاو (2005). العلم والثقافة والتربية: *رهانات إستراتيجية للتنمية العربية*. الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة.

الغالي أحرشاو (2003). العلاقة «أم – طفل» وسيرورة اكتساب اللغة. البحرين: *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، العدد 2، 12-36.

الغالي أحرشاو (2001). صراع القيم ومشكل التوافق الدراسي لدى الطفل. في المؤلف الجماعي «القيم والتعليم»، بيروت: *منشورات الهيئة اللبنانية لعلوم التربية*.

الغالي، أحرشاو (1994). واقع ثقافة الطفل العربي وآفاق تنميتها، الكويت: *مجلة الطفولة العربية*، 27 ، 29-31.

الغالي، أحرشاو (1991). الأطر المرجعية لظاهرة الفشل الدراسي في المدرسة المغربية. الرباط: *مجلة علوم التربية*، العدد 1.

أموراق، الطيب (1991). أسلوب معاملة الطفل بين الأسرة والمدرسة وعلاقته بتوافقه الدراسي. *أطروحة السلك الثالث، كلية الآداب، فاس*.

الجابري، محمد عابد (1974). أضواء على مشكل التعليم في المغرب. الدار البيضاء: *دار النشر المغربية*.

الجابري، محمد عابد (1981). *رؤية تقدمية لبعض مشكلاتنا الفكرية والتربوية*. الدار البيضاء: دار النشر المغربية.

دياب، فوزية (1980). *القيم والعادات الاجتماعية*. بيروت: دار النهضة العربية للطباعة والنشر.

غريب، عبد الكريم (1985). ظاهرة التخلف الدراسي بالمدارس الابتدائية في البدو والحَضَر بالمغرب. *أطروحة السلك الثالث، كلية الآداب، الرباط*.

المنوفي، كمال (1988). منظومة القيم والتنشئة الاجتماعية في المدارس العربية. الكتاب السنوي الخامس: *الطفولة العربية والعدالة التربوية الغائبة، الكويت*: الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية.

Book 97.indb 118 12/14/23 12:03 AM

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Ameur. I. (1990). L'école de base. projet de spciété. Tunis.

Bastide. R. (1969). La socialisation de l'enfant en situation d'acculturation. in les carnets de l'enfance.

Baudelot. C. ; Establet. B. (1972). L'école capitaliste en France. Paris. Maspero.

Bentahar. M. ; Pascon. P. (1969). Ce que disent 296 jeunes ruraux. in Bulletin économique et sociale du Maroc. N° 112113-.

Bernstein. B. (1974). Critique du concept d'éducation compensatoire. in orientation. N° 46.

Bernstein. B. (1975). Langage et classe sociale. Paris. Eds de Minuit.

Bourdieu. P ; Passeron. J.C. (1970). La reproduction. Paris. Eds de Minuit.

Chaoui. M. (1979). Les enseignants. in Lamalif. N° 98.

Cherkaoui. M. (1979). Les paradoxes de la réussite scolaires. Paris. PUF.

Combessie. J.C. (1969). Education et valeurs de classes dans la sociologie américaine. Revue française de sociologie.

Derrij. M. (1980). Le retard scolaire au Maroc. Université de Bruxelles.

Durkhiem. E. (1960). Le suicide. Paris. PUF.

El Farouki. M. (1978). Les déperditions scolaires au Maroc. Ecole de statistique. Rabat.

English. A.C. ; English. H.B. (1958). A comprehensive dictionary of psychological and psychanalytical terms. Longmans Green. NewYork.

Ez-zaher. A. (1980). Le rôle de la valorisation de la langue française dans l'apprentissage du français chez l'enfant marocain. Thèse de doctorat de 3ème cycle. Toulouse. (non publiée).

Gilly. M. (1969). Bon élève. mauvais élève. Paris. Colin.

Girard. A. (1966). Enquête de l'INED. in Publication. N° 1 et 2. Paris. PUF.

Hoggart. R. (1970). La culture du pauvre. Paris. Eds de minuit.

Ibaaquil. L. (1978). Quelques aspects de la socialisation scolaire au Maroc. Attadris. N° 45-.

Kohn. M.L. (1959). Social class and parental values. American Journal of Sociology. LXIV. p. 337-351.

Larmat. J. (1979). La génétique de l'intelligence. Paris. PUF.

Lautrey. J. (1980). Classe sociale. milieu familial. intelligence. Paris. PUF.

Malrieu. Ph. (1979). Aspect de la construction du système des valeurs à l'école primaire. Revue de psychologie appliquée. N°2. V29.

Book 97.indb 119 12/14/23 12:03 AM

Marlieu. Ph. (1981). La socialisation. in traité de psychologie de l'enfant. T.5. Paris. PUF.

Martinez. R. (1975). Bilinguisme et acculturation. Thèse de 3ème cycle. Bordeaux.

Miguel. A. (1967). Continuité et changement dans le monde arabe. in R.Castel et J.C. Passeron. Education. développement et démocratie. La Hayes. Eds Mouton.

Moaouia. A. (1978). Les difficultés linguistiques du passage de l'arabe dialectal à l'arabe littéral. Thèse de 3ème cycle. Toulouse.

Moatassime. A. (1967). Le bilinguisme sauvage. in Tiers monde. Revue de l'IDES. PUF. TXV. N° 59.

Mollo. S. (1969). L'école dans la société. Paris. Dunot.

Perron. R. (1971). Models d'enfants. enfants models. Paris. PUF.

Radi. A. (1968). Les jeunes au Maroc. Les carnets de l'enfance ; N°7 .

Radi. A. (1977). Adaptation de la famille au changement social dans le Maroc urbain. BESM. N°135.

Reuchlin. M. (1972). Milieu et développement. Paris. PUF.

Reuchlin. M. (1973). Culture et conduite. Paris. PUF.

Rokeach. M. (1973). The nature of human values. Free Press.

Serfaty. A. (1971). Le problème de l'enseignement au Maroc depuis l'indépendance. in Souffles. N° 2021-.

Simon. J. ; Fijalkov. J. (1976). Apprentissage de la langue écrite. La pensée. N°190.

Thévenot. L. (1998). Les valeurs en questions. Sciences humaines. N° 79.

Tort. M. (1974). Le quotient intellectuel. Paris. Maspero

Vial. M. (1974). Caractéristique. origine sociale et échecs scolaire. in « Pourquoi les échecs scolaires dans les premières années de scolarité ». CRESAS. N° 68.

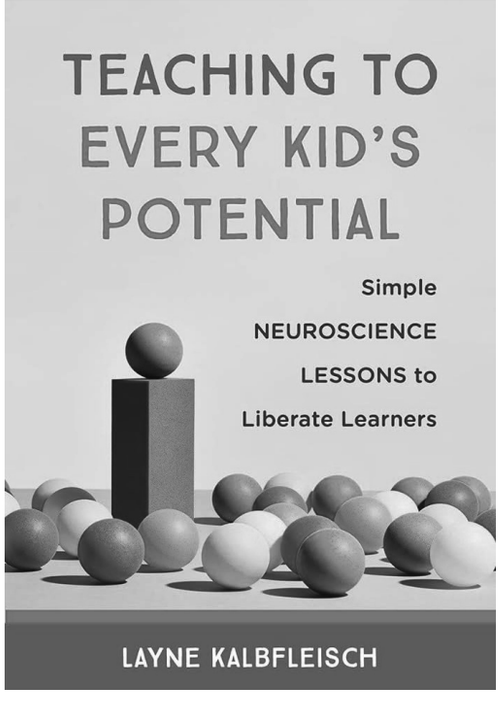
Book 97.indb 120 12/14/23 12:03 AM

كتاب العدد

التدريس وفقا لإمكانات الطفل: دروس مبسطة في علم الأعصاب لتحرير المتعلمين

Teaching to Every Kid's Potential: Simple Neuroscience Lessons to Liberate Learners

تأليف: لين كالبفليش
Author: Layne Kalbfleisch
W. W. Norton & Company – New York, 2021 (166 pages)
عرض ومراجعة: أ. د. نعمان محمّد صالح الموسوي
قسم علم النفس – كلية الآداب – جامعة البحرين – المملكة البحرينية



دأبت جامعة الكويت «**لجنة التأليف والتعريب والنشر**» في إصداراتها على نشر المؤلفات الجديدة والمتجددة في الأدب التربوي والنفسي من الخبرات العربية والأجنبية، وذلك في مسعاها لتقديم الفكر التربوي والنفسي في مختلف أقطار العالم بعيون ناقدة؛ فهي تقدّم مؤلفات قيّمة تدعو إلى التساؤل والتأمل، والتفكير والنقد ضمن سياق موضوعي وذاتي، وفق الإطار الأيديولوجي والفكري للمؤلِّف. وبذلك فإنها تبرهن عمليا، يوما عن يوم، بأن الجامعة هي حاضنة الفكر الطليعي في مختلف المجالات التعليمية والبحثية والتطبيقية، وبما يخدم قضايانا وهمومنا الثقافية والمجتمعية.

والكتاب الموسوم «**التدريس وفقا لإمكانات الطفل: دروس مبسطة في علم الأعصاب لتحرير المتعلمين**» يقدِّم نموذجا للإنتاج المعرفي المتميز على الصعيد التربوي، فهو من المؤلفات الحديثة التي اهتمت بتوليف ما تم كتابته ونشره خلال أكثر من عقد زمني في مجال علم الأعصاب والجهاز العصبي، والغوص في تطبيقاته من خلال الفصول المختلفة للكتاب، والتي تتميّز بالتشويق، وسهولة الفهم، وسيادة المنحى التطبيقي العلمي في العرض. فالمؤلفة، لين كالبفليش، تبرز قدرة فائقة على إتقان أساسيات علم الأعصاب

Book 97.indb 121 12/14/23 12:03 AM

من خلال الأساليب التي قامت بتوظيفها في تنظيم الأدلة، وتصنيفها، والانتقال من النظرية المجرّدة إلى التطبيق الحيّ، وجمعها في هذا الكتاب الذي يحتاجُه المربّون والمعلّمون كدليل مرجعي واعد في علم النفس العصبي.

لقد انبثقت الحاجة إلى هذا الكتاب من واقع الحاجة إلى تشريع سياسات جديدة في علم الأعصاب (Neuroscience) في قطاع التعليم، حتى يتحقق الانسجام بين التدريس والتطورات المعاصرة في علم الأعصاب البشري، ونتائج الأبحاث المتعلقة بدراسة الجهاز العصبي، مع مراعاة الفروق الفردية القائمة منذ الأزل في أسلوب التعلم عند البشر. وتقصد الباحثة بمصطلح «سياسات جديدة» مُجمل الافتراضات المحددة التي تستند إليها عمليات التدريس والتعلم، والتي بتنا نعلم الآن أنها لا تتناغم مع آليات وأساليب عمل جهازنا العصبي. إنها ضرورات وحقائق مُلحة تنبثق من علم الأعصاب المعرفي، وتطرح توجهات جديدة للتعليم والتعلم وأساليب التدريس.

يُقال إن الكتاب يُعرف من عنوانه، وعنوان صاحبه، وبالفعل فإن من قامت بتأليفه هي **الدكتورة لين كالبفليش**، رئيسة مجلس إدارة (2E Consults)، وهي مؤسسة تعليمية أمريكية ناشطة في مجال توسعة فرص التعلم ورفع مستوى جودة الحياة، حيث تقدم الباحثة الخدمات لهذه المؤسسة في مجال التقييم والتدريب، وعملت قبل ذلك أستاذا في جامعة جورج ماسون الأمريكية، حيث كانت تقود فريق الجمعية الأمريكية للبحث التربوي (AERA) المُختص في مجال الدماغ وعلم الأعصاب والتعليم، وذلك في الفترة من 2011 – 2015. وتعمل حاليا ضمن هيئة التدريس في كلية نيو مكسيكو الشمالية، وقد حصدت عام 2010 جائزة (Scientist Idol) من مؤسسة العلمْ الوطني (NSF) الأمريكية، نظير جهودها في نشر المعرفة بين عامة الناس. وتشمل اهتماماتها البحثيَة المجالات التالية: علم الأعصاب، وديناميات الدماغ، وتعليم الأطفال.

تشير الكاتبة في مقدمة الكتاب إلى أن **علم الأعصاب التعليمي لا يزال في مهده**، وأن معظم الدراسات ذات العلاقة بهذا الفرع التعليمي ذات طبيعة ارتباطية (علائقية)، ومع ذلك فهناك شواهد وأدلّة تبين أن النظام التعليمي الحالي لا يُجدي نفعا، وأن علم الأعصاب، في المقابل، يقدم خطة واعدة للتعلم الإنساني، ومجموعة من المبادئ التي يمكننا اتباعها، ومواءمتها مع جهازنا العصبي الذاتي، بدلا من الجدل العقيم معها أو مشاغبتها. فنحن بحاجة إلى مصطلحات مشتركة ومجموعة من المفاهيم لفهم ما يجري بالفعل حينما يتلاشى اهتمام الطالب بالمادة الدراسية أو يعاني صعوبات جمّة في فهمها، ولا يوظف كافة إمكاناته لتحقيق هذا الهدف.

وتشير الباحثة الدكتورة لين كالبفليش إلى أن قائمة المعنيين بهذا الكتاب تشمل المعلمين أينما كانوا، بل كل شخص ينتابه الفضول في معرفة العلوم المتعلقة بالتعلم؛ أي تصميم التدريس، وتطوير المنهج، ونمو الطفل، وتطور الدماغ. فالمختصون في علم النفس التربوي، على سبيل المثال، يجب أن يعيروا اهتماما كبيرا لخصائص بيئة التعلم التي تساعد الطلبة على استثمار معظم وقت التعلم في إطار المدرسة من أجل رفع مستوى التحصيل العلمي، أو تحرمهم من ذلك.

ولما كان التعليم ليس مجرد تمرين للاكتشاف، فإن المعلمين المتميزين يحدثون فرقا إيجابيا في مستوى تعلم الطلبة، **والتدريس أشبه بالبستنة**؛ فعلى المعلم أن يهتم بصفّه وطلبته كما يرعى بستانه. ولا يتطلب الأمر من المعلم أحيانا سوى قدرا قليلا من الجهد، والعمل لوضع الأمور في نصابها الصحيح، فمن شأن التغييرات البسيطة في الممارسة أن تتمخض عن آثار إيجابية هائلة؛ فالاستراتيجيات والآراء المقترحة بالكتاب تستهدف تقليل الضغوط النفسية بالصف، ودعم الصحة النفسية للمعلمين، حتى تتكشف العلاقة بين

Book 97.indb 122 12/14/23 12:03 AM

المعلم والطالب في أفضل صورها.

إن أحد أهداف هذا الكتاب هو تحديد **الوظائف التنفيذية** في الدماغ، ووصفها، بما يُمكِّن من تعليمها وتدريب المعلمين على إتقانها باعتبارها جزءا من أنماط التدريس التي يمكنهم اتباعها. وعموما يمكن القيام بالمُفاضلة (Differentiation) في المحتوى والعمليات والنتائج. غير أن تطبيق المفاضلة لأجل تفسير عواطف التلميذ والبيئة التعليمية، والتأثير فيها، لا يلقى قدرا موازيا من الاهتمام بسبب صعوبة تقييم العواطف والبيئة وتشكيلهما، غير أن تفسير عواطف التلميذ والتأثير فيها بهدف تطويع البيئة التعليمية لخدمة أهداف التعلم هو المغزى الحقيقي لعملية المُفاضلة. وتكمن صعوبة هذا الأمر في أن الوظائف التنفيذية للدماغ في تطور مستمر في فترة تعلم التلميذ في المدرسة، وأن هناك تباينا في الكفاءة المعرفية بين الأطفال العاديين والمتفوقين. وبوجه عام، تنقسم الوظائف التنفيذية إلى فئتين: كيف تدير نفسك، وكيف تدير كل الأشياء الأخرى. ولأن الوظائف التنفيذية لا تتشكل في الدماغ بصورة كاملة قبل سن الخامسة والعشرين تقريبا، فإن تعليم هذه المهارات، وتدريب المعلمين عليها، يعتبر أحد سمات التعليم والنمو البشري.

إن طرق تعليم هذه المهارات لا تزال محل نقاش حاد حتى الآن؛ فوفقا لمبادئ علم النفس التربوي، فإنه من أجل إنجاح نقل التعلم، يجب ربط هذه المهارات بخبرات تعلمية مناسبة وذات مغزى، مع كثير من الممارسة في تطبيق المهارة لإنجاز مهمات متنوعة، حيث بات التركيز في الآونة الأخيرة ينصب على **مهارات القرن الحادي والعشرين**، مثل مهارات التعاضد، والإبداع، والتجديد. ومع أنه يمكن التخطيط للمنهج وفنون التدريس، ووضع تسلسل لخطوات التنفيذ، إلا أن التلاميذ يتفاوتون في مدى استعدادهم للتعلم كل يوم، ومدى سرعة التعلم لديهم، وأيّ الطرق أفضل لهم أن يسلكوها لتحقيق التعلم. ولا خيار أمام المعلمين سوى مواجهة هذه المعضلة، وإجراء تعديلات مستمرة في بيئة الصف. ومع أن المعرفة المُخزّنة في الدماغ هي المُخرَج المرغوب في بيئات التعلم الصفي (من خلال وسائل لقياس مدى تقدّم التلميذ في التعلم)، إلا أن هذا الهدف يبخس تقدير خصائص الذاكرة البشرية؛ لأنها لم تُصمم لترميز الحقائق وحفظها فحسب، بل أنها تحتفظ بوصفات (صيغ) لتفعيل مهاراتنا وعاداتنا وأفعالنا اللاإرادية وردودنا الانفعالية ومُدركاتنا.

ففي الغرف الصفية، يتعامل المعلمون مع سلوكيات وعادات للتلاميذ، نابعة من **عدم اتساق إحدى الوظائف التنفيذية، كوظيفة تنظيم الانفعالات أو الذاكرة العاملة**. وفي مثل هذه الحالات، فإن نتائج تقييم أداء التلميذ قد لا تكون كافية لمعرفة أسباب المشكلة وحلها؛ فمشكلة النشاط المُفرط للتلميذ، على سبيل المثال، قد تتأتى بسبب اضطراب الانتباه المحدد بالفحص الإكلينيكي للطالب، أو بسبب الحرمان من النوم، أو الحساسية لبعض الأدوية أو الشعور بالملل في الصف، وغيرها، وإذا لم يتمكن المعلم من تحديد سبب المشكلة، فكيف يمكنه التعامل معها؟

وحيث أن هناك فرصا واعدة للبحوث في مجال علم الأعصاب المعرفي والنمائي والاجتماعي، فقد آن الأوان للتفكير في كيفية ربط نتائج هذه البحوث مع الممارسات القائمة على الأدلة في المجال التعليمي، وكيفية إخراج علم الأعصاب من المختبر الإكلينيكي واستيعاب وظيفة الدماغ في العالم الواقعي. ولما كان العلم يسير بخطى متسارعة، فإن المعلم يجب أن يكون مستعدا بصورة أفضل لتقييم العلم الذي يمكن أن يدعم الممارسة التدريسية أو يعوقها، فالسؤال يتمثل في كيفية استحضار المعرفة على نحو يجعلها حية، ودائمة التغير؛ ذلك أن المعلومات، كما تيقنت الباحثة من واقع خبرتها العلمية، تعيش في أشكال مرنة، وقابلة للتطويع.

ومن المهم أن نفهم جميعا أن **لدينا دماغ واحد فقط**، يعالج المُدخلات بغض النظر عن مصدرها. وفي أثناء التعلم، يمكن التحكم في نظام المكافآت بداخل الدماغ من خلال مواد معينة أو يمكن لهذا النظام

Book 97.indb 123 12/14/23 12:03 AM

أن يتأثر بالحالات التي تظهر فيها الدافعية أو الفضول للتعلم. ويتولّى نظام الدوبامين في الدماغ (brain's dopamine system) معالجة هاتين الحالتيّن؛ فهذا النظام مهيأ لتوقع المكافأة، وللاستجابة لها. غير أنه يمكننا بكل سهولة محو صيغة «الدماغ المُدمن» على استقبال المعلومات الجاهزة، واستبدالها بصيغة «الدماغ المُتعلم»، وهذه الصيغة تقدم صورة التلميذ (المتعلم) المتحفز للتعلم، والذي يتميز بالفضول المعرفي والشغف للتعلم والتفوق الدراسي.

هناك ثمة مُفارقات في عمل الدماغ بإمكانها أن تحدث فرقا في حياة المعلمين والطلبة، فقد يعطي المعلم قيمة للانفعالات التي تنتاب التلميذ في أثناء شعوره بالإحباط، إلا أن الدماغ لا يفعل ذلك؛ فالإحباط الذي قد يواجه التلميذ الذي فشل في أداء المهمة قد يجعله يغضب، لكنه قد يكون، في ظروف معينة، نذيرا بحصول تغيير وشيك. وهذا الكتاب يعرِّف المعلم بكيفية استخدام المعرفة في علم الأعصاب لحفز التلميذ على التعلم. ولو سألنا الدماغ عن الطريقة التي يفضل استخدامها لدعم التعلم، فسيجيب أنه يتمنى أن يكون مرنا ومستعدا، ومتصلا، ومفهوما (واضحا).

الدعائم المركزية الأربع لعمل الدماغ

هناك **أربع صفات أساسية** للدماغ الذي يخلق شغف التعلم لدى التلميذ، ويشجعه عليه:

أولا – المرونة: يُقصد بالمرونة المعرفية قدرة الشخص على استخدام ما يملكه من معارف ومهارات ونبوغ بصورة مناسبة، فكل ما يقوله ويفعله هذا الشخص يبدو سهلا ومتزنا. وتعتبر المرونة واحدة من أهم المهارات التي يستطيع الشخص تنميتها؛ لأن المرونة تساعده على التنقل بين السياقات (مهمات العمل مثلا) لغرض الاستجابة للمتطلبات المفاجئة وغير المتوقعة في الحياة اليومية، والاشتغال على مهمات ومشاريع معقدة، ومنح البيئة الاجتماعية اهتمامنا ومصادر انفعالاتنا. والمرونة هي إحدى ثمان وظائف تنفيذية للدماغ، وتعكس قدرة التلميذ على إعادة تأسيس تركيزه بعد انتقاله لأداء مهمة أخرى، ويتجلى ذلك مثلا في التدريبات الموسيقية الجماعية أو في أداء الفريق الرياضي. وفي بعض الأحيان، نصادف في حياتنا مهمات تتطلب وقتا قصيرا جدا، كما هو الحال مع إجراء عملية جراحية أو المشاركة في سباق السيارات أو في مسابقات السرعة في تقديم الإجابة عن السؤال، غير أن المرونة لا تتطلب السرعة في أداء العمل فحسب، بل تتطلب أيضا من الفرد امتلاك مهارات الاستدلال، والإبداع، والحدس والتأمل العميق.

وتقترح الكاتبة عددا من **الاستراتيجيات لتنمية المرونة المعرفية** لدى الأطفال، وتتمثل **الأولى** في **إشراك الأطفال في الانتباه المشترك** (Joint attention)، وهو مهارة إنسانية طبيعية تتشكل منذ الرضاعة، حيث يكون اتصال الأم مع طفلها عن طريق التحديق والإيماءات، ويمكن الاستفادة منه في جعل الأطفال منخرطين مع أقرانهم في غرفة الصف في خبرة تعلمية جديدة.

ويتحقق الانتباه المشترك حينما يلاحظ الطفل زميله الطفل الآخر، وينسقا معا انتباههما المشترك ضمن نشاط مشترك، وذلك على عدة مستويات: الانتباه لموضوع ما في محيط الطفل، ثم الاستجابة لسياق مشترك، وصولا إلى تفعيل الانتباه المشترك لطفل معين كي يركز على أولوية جديدة مشتركة. ويستطيع المعلم تحقيق ذلك في غرفة الصف من خلال التواجد بالقرب من الطفل، والاحتفاظ به في مسار التعلم عن طريق الربت على كتفه لتوجيه انتباهه إلى موضوع على السبورة (الشاشة) يجب أن ينتبه إليه، أو توجيه انتباهه إلى طفل آخر معه بنفس المجموعة.

وتشير الباحثة إلى أهمية توظيف **المحفزات الموسيقية** لمساعدة الطفل على إعادة تركيز الانتباه على المهمة، ومن ضمنها الإيقاع (التناغم)؛ ذلك أن الطفل الصغير في سن السابعة يستطيع رصد النقرة

Book 97.indb 124 12/14/23 12:03 AM

على الطبل في هذه اللحظة، وهو ما يعينه على تطوير السلوك الاجتماعي، وتحسين معالجة المعلومات، والتعديل المتزامن (Entrainment)؛ فضوء الشمس يتزامن مع عمل الساعة البيولوجية في أدمغتنا، كما أن الاستجابة الانفعالية تتناغم (تتزامن) مع الموسيقى، وكذلك الحال بالنسبة للغناء وصوت المحيط، وبإمكان المعلم توظيف تعديل السلوك بحيث يكون متزامنا مع سلوك آخر لجذب انتباه الطفل، وتعزيز استعداده للتعلم من خلال الموسيقى والإيقاع.

وتتلخص الاستراتيجية الثانية لتنمية المرونة في **تعليم الأطفال «الإحساس» بالوقت**؛ ذلك أن المعلمين والآباء يصبحون ضحية صراع القوى حينما يلزموا الأطفال بفعل الأشياء في حينها، كالاستيقاظ وارتداء الملابس وتناول الطعام والذهاب إلى المدرسة وإنجاز الأنشطة، وما إلى ذلك.

ولكي يتم ذلك، ينبغي على الأمهات والآباء أن يعلموا أطفالهم «إدراك» الوقت، وهذا ما سيعينهم على اكتساب مهارات التخطيط، ويمكنهم تحقيق هذا الهدف باستخدام الساعة الرملية، وذلك لمعرفة الوقت اللازم لإتمام المهمة، وقياس مدى تقدمهم في التعلم. إبدأ حصتك بقرع الطبل لمدة دقيقة واحدة، وأخبر التلاميذ ماذا تريد منهم بعد انتهاء هذه الدقيقة: هل تريد منهم أن يظلوا هادئين أو يجهزوا موادهم التعليمية أو يستعدوا لزيارة المكتبة المدرسية. إن كل طفل في محيط الفصل سيبدأ في التواصل مع الشعور الحقيقي بالدقيقة، ومع مدة ذلك الشعور. ومع المزيد من الممارسة العملية، سيقوم الأطفال بتذويت الشعور بالتواصل، وتنمية إحساس أفضل بالتخطيط.

إن تعليم أطفالك «إدراك» أو «رؤية» الوقت يشرك إحساسهم بالترقب، ويطور لديهم مهارات الضبط الذاتي والدافعية الداخلية والتخطيط. فالترقب يتضمن الكيمياء العضوية للمكافأة والدافعية من نظام الدوبامين (الهرمون الذي يفرزه الجسم عند الشعور بالمكافأة) بدلا من تدفق الأدرنالين بالجسم نذيرا بارتفاع الضغط النفسي. فإذا ما تمكن المعلم من تسيير الحصة الدراسية بإيقاع ثابت، فإنه بذلك يحمي الأطفال من الضغوط النفسية الناجمة عن بيئة التعلم وقلق الأداء. ولأن الأطفال يعيشون في عصر الثورة المعلوماتية، حيث يتعاظم تأثير المحفزات الخارجية (رسائل التذكير الصادرة من الهاتف الجوال وغيرها)، فمن المهم أن يمنح المعلم الفرصة للأطفال لبناء قدرتهم على الضبط الذاتي؛ أي مراقبة الوقت المُستغرق في أداء المهمة بأنفسهم وتعديله.

أما الاستراتيجية الثالثة فتتمثل في **استخدام استراتيجيات توجيه الأسئلة لتجسير فروق التعلم**، فبفضل هذه الاستراتيجية، يستطيع المعلم تحقيق الترابط المنطقي في عملية التدريس، ويتم ذلك حينما يقوم المعلم بإشراك الأطفال من ذوي القدرات المختلفة في تنفيذ المهمات والأنشطة، وذلك بهدف دعم الطلاقة اللفظية والقدرة على استدعاء المادة التعليمية لدى الأطفال الذين يتميزون بالسرعة في التفكير والاستجابة، وكذلك لدى الأطفال المتأملين الذين يستغرقون وقتا قبل إعطاء الإجابة. ولتحقيق ذلك، يوظف المعلم استراتيجيتيّن: استراتيجية تحديد الأطفال الذين سوف يوجه لهم الأسئلة في المرات القليلة المقبلة (مما يمنحهم الفرصة لتجهيز أذهانهم واستجاباتهم)، واستراتيجية طرح سؤال عام عن المفاهيم، وتحديد مجموعة صغيرة من الأطفال سوف يوجّه السؤال لهم في المرات القليلة المقبلة (مما يسمح لهم بتوليد استجاباتهم). وحينما يعتاد الصف على هذه الاستراتيجيات، فإن المعلم يستطيع التعامل على قدم المساواة مع مجموعة من الأطفال، ويمنحهم الفرصة لمعالجة المعلومات وفقا لقدرتهم بدلا من التعامل مع طفل واحد فقط.

وتهتم الاستراتيجية الرابعة بضرورة **تخطيط التحول في المنهج**، حيث يتم تدريس الدرس خارج الظروف القائمة، وبطريقة تركز على المعنى؛ مما يعزز المرونة الإبداعية وتعلم المفاهيم. ويحدث ذلك حينما يتشارك الأطفال في تعلم موضوع كان لهم خبرة سابقة به (كالقيام بتجربة علمية) في ظروف جديدة

Book 97.indb 125 12/14/23 12:03 AM

(كأن تتم التجربة في استوديو للفنون مثلا)، وفي هذه الحالة، يتم إلزام الأطفال بالقيام بعملية مماثلة في وضعية جديدة؛ وبالتالي عليهم أن يحددوا أيا من أجزاء العملية يتم نقلها إلى الوضعية الجديدة، وأيها يقومون بتعميمها؛ مما يعزز مجالات معرفتهم السابقة. ويمكن أيضا تخطيط التحول في المنهج من خلال تجريب تدريس الفنون في مختبر العلوم، واستخدام قوة الملاحظة في المادتيّن من أجل تشجيع عقلية الفضول والاكتشاف، وتعزيز التعلم.

فمن خلال مُبادلة (مقايضة) أماكن وطرق التعلم وسياقات تعلم المادة، فإن المعلم ينشئ على الفور شيئا جديدا يعزز الذاكرة، خصوصا حينما تكون خبرة الطفل جديدة، حيث يتم إفراز الدوبامين (dopamine) عندما يشعر الطفل بترقب المكافأة؛ مما يجعل هذه الاستراتيجية طريقة مؤثرة وفاعلة لبدء التعلم. وإذا ما اختلط الدوبامين بكميات أخرى من المواد الكيميائية، فإنه يطلق تحذيرا في صورة الادرينالين (adrenaline)، ورغبة في اتخاذ إجراء (من خلال مادة السيتيل كولين (acetylcholine)، وهو ناقل عصبي يحمل الرسائل من الدماغ إلى الجسم عبر الخلايا العصبية)؛ مما يؤدي إلى تحسين التعلم الأصلي وتعزيز الذاكرة. وكلما كانت المهمة مرنة ومفتوحة النهايات، ازداد احتمال الشعور بترقب المكافأة لدى المتعلم، وتعاظم الحافز للتعلم لديه.

وتبين تجربة التحول في محتوى المنهج، والتي تربط بين بيئتيّن تعليميتين معا، أن المعلم يركز على تطوير قوة الملاحظة لدى الأطفال في هذه السياقات؛ فممارسة المفاهيم عبر المواد والسياقات لا تبني المهارة فحسب، بل تدعم تطوير نقل هذه الممارسة بين السياقات وخارجها.

وتقضي الاستراتيجية الخامسة **بالتجريب باستخدام التعلم بفترات متباعدة**، ومثل هذا التعلم يعلمنا كيفية استخدام الإلهاء عن قصد لضمان الاحتفاظ بالذاكرة على نحو أفضل، فلقد اعتدنا على اعتبار الإلهاء (distraction) عنصرا سلبيا، لكننا الآن نعرف أنه خاصية طبيعية للجهاز العصبي البشري، ومن العبث التفكير في إزالته. إن الهدف من الإلهاء هو أن نفهم أنفسنا وكيف تم تجهيز عقولنا، وإذا ما تمكننا من استيعاب مغزاه، فإننا نستطيع اعتباره رصيدا للتعلم. وتبين التجربة أن كبار الموهوبين من أمثال الموسيقي الأمريكي بيل كيرتشين (Bill Kirchen)، الذي أتقن مهارات العزف على الجيتار الكهربائي، وتقليد أجيال متعددة من الفنانين في الوقت نفسه بسرعة وسهولة ملفتة للنظر، لم يكن طالبا مثاليا، بل كان نموذجا للطالب المُشتّت الانتباه لمعلميه الذين كانوا يسعون طوال الوقت لمنعه من الثرثرة في الدرس وإبعاده عن مصادر الإلهاء.

ولكي يتعامل المعلم بنجاح مع مشكلة الإلهاء في بيئة التعلم الصفية، تقترح الباحثة توظيف **الذاكرة العاملة** (working memory)، وهذه الذاكرة تحدد مدى قدرة المرء على القيام بمهمات متعددة في الوقت نفسه (multitask)، وهي أحد أشكال المرونة المعرفية؛ فهي تربط ما نعرفُهُ بكمية المعرفة التي يمكننا توظيفها في الوقت نفسه. فعلى سبيل المثال، هناك في العادة سبع «فتحات» في الذاكرة العاملة، وفي ذلك تتجلى الحكمة من وراء استخدام سبعة أرقام في الهاتف. ولأننا لا نستطيع الاحتفاظ في الذاكرة البصرية في الوقت نفسه بأربعة موضوعات مختلفة في الوضعية واللون، فإن زيادة التعقد البصري للموضوع تؤدي إلى إضعاف قدرة الذاكرة العاملة على الاحتفاظ به؛ مما يبين أن هذا النظام في الدماغ مخصص للمعالجة الفورية قصيرة الأمد. وفي ظروف التعلم الصفي، فإن الناس الذين يعانون من انخفاض مستوى الذاكرة العاملة يعانون الأمرّين حينما يحاولون تصفية المعلومات المُشتِتة للانتباه، أو التي ليس لها علاقة بالموضوع.

ومما سبق يتضح أهمية أن **يقوم المعلم بضبط (معايرة) الإلهاءات**، حتى يتمكن الأطفال من

Book 97.indb 126 12/14/23 12:03 AM

تكريس طاقاتهم الذهنية للتعلم بدلا من التعافي باستمرار من التدخلات. فالافتراض الشائع بأن الأطفال الذين يعانون من انخفاض سرعة معالجة المعلومات والذاكرة العاملة إما لا يملكون دافعية للتعلم أو أنهم لا يبذلون مجهودا كافيا للتعلم. وواقع الحال أن العكس هو الصحيح؛ فالأطفال الذين لم يصلوا إلى مستوى النضج في معالجة المعلومات يبذلون مجهودا أكبر من أقرانهم ذوي المستوى العادي من الذاكرة العاملة. فما يبدو أنه شيء لن يقوموا بعمله هو في الواقع شيء لا يمكنهم عمله؛ لأنهم يحتاجون وقتا أطول للتركيز من جديد على موضوع الدرس.

إن التعلم المتباعد (spaced learning) يظهر بجلاء ميزة التذكر الذي يحدث حينما يدرس الطلبة المادة التعليمية في عدة فترات زمنية متباعدة بدلا من دراستها مرة واحدة. إن معالجة الذاكرة في الدماغ تنشئ الآثار الجزيئية للوقت؛ فعندما يتعلم الطفل كلمة أو رمزا أو مكانا لأول مرة، فإن لحظة التعلم تخلق تغييرات عصبية-كيميائية وكهربائية في النيرونات (الخلايا العصبية)، تعزز تلك الرابطة في نسيج خليته العصبية. ويطلق على هذه العملية مصطلح التقوية طويلة الأمد (long-term potentiation)، وهذه التقوية هي التي تطلق عملية المعرفة، ومن ثم التذكر. فالنيرونات المرتبطة بتعلم كلمة (فيل) مثلا وتذكرها تشبه وتر الجيتار المُهتز، فهي تطلق وتعزز النسيج المادي للروابط المتصلة بالفيل في الخلايا العصبية، ثم تحتفظ بتلك الذاكرة.

ثانيا – الاستعداد: إن استعداد الطفل للتعلم يتأثر بقدارته الطبيعية، وخبراته السابقة، وما يعرف كيفية أدائه في اللحظة الراهنة، وحينما يستطيع المعلم المُفاضلة بين المحتوى والعملية لدراسة الاستعداد، فإن النتيجة المثالية هي إحساس الطفل بترقب التعلم في ضوء حالة التعلم لديه الآن.

وهناك عدد من **الاستراتيجيات** لتطوير الاستعداد للتعلم لدى الطفل، وتتمثل الاستراتيجية الأولى في **الاستفادة من شرود ذهن الطفل من أجل تحقيق التعلم**، وهذه الاستراتيجية مفيدة في تعزيز البحث والإبداع وصناعة المعنى واستثمار فترات الراحة الذهنية من الملل. وقد بينت الأبحاث السابقة أن شرود الذهن (mind wandering) لا يعكس بالضرورة ضياع المتعلم في الصف، بل يعتبر عاملا أساسيا في ضبط العلاقة بين قدرة الذاكرة العاملة والفهم القرائي، حيث أن القدرة على التحكم في الانتباه للأفكار الدخيلة أو لمصادر الإلهاء تمثل شرطا لازما لنجاح عملية الفهم القرائي. كما أن درجة تذكر المعلومات، ومستوى أداء الأطفال في الاختبار، يتوقفان على مكان جلوس الطالب، حيث تقل مصادر الإلهاء ويرتفع مستوى التحصيل للطلبة الجالسين في الصفوف الأمامية، والعكس صحيح، وثمة علاقة عكسية أيضا بين عمر الطالب ومدى اهتمامه بالمادة من جهة، وكمية التفاصيل في كراسة ملاحظاته الصفية، من جهة أخرى؛ ومن هنا فإن المعلمين مطالبون بتقديم التعليم لجميع الطلبة من أماكن مختلفة في الصف الدراسي.

أما الاستراتيجية الثانية فهي **ممارسة التأمل**؛ ذلك أن التأمل يحسِّن الانتباه المركز، ويقلل الشرود العقلي إذا كان الأخير لا يؤدي إلى التعلم، كما أن للتأمل آثارا تحمي المتعلم من الضغوط النفسية؛ لأنها تستطيع تحذير أجزاء الدماغ التي تتولّى إدارة «قسم الضغوط النفسية»، وتحسِّن المرونة المعرفية. إن التأمل يهيأ العقل، فالإلهاء قد يحدث، لكن عقلنا يختار أن يأخذه في الحسبان ويستفيد منه في التعلم، أو أن لا يأخذه بعين الاعتبار بل يقاومه.

كما أن التأمل المصحوب بالتركيز الذهني الكامل (mindfulness meditation) هو أحد أشكال تدريب العقل الذي يساعد على تحسين الانتباه وتعزيزه، وتنظيم الانفعالات، وبذلك يمنح الفرصة للفرد لكي يكون واعيا للحالات المتغيرة في ذهنه، ويتمكن من دمجها في الدماغ لأجل تحسين قدرته على التفكير. ويمكن أن يتم التأمل في غرفة مخصصة لهذا الغرض، بحيث يتحدث الأطفال لمدة خمس دقائق لتحديد

Book 97.indb 127 12/14/23 12:03 AM

احتياجاتهم، ثم يمارسون التأمل لمدة 15 دقيقة عن طريق تمارين التنفس أو رياضة اليوغا. وقد بينت الدراسات أن التأمل والعلاج النفسي يمارسان نفس الأفعال في الدماغ؛ فكلاهما يقوم بتشغيل آليات الانتباه في الفصيّن الأماميين من الدماغ، حيث يؤدي الانتباه إلى التقليل من حساسية اللوزة الدماغية، والتي بدورها تستثير مشاعر الخوف لدى الفرد، متأثرة بالإجهاد النفسي؛ وبالنتيجة يتناقص حجم الضغوط النفسية وتأثيرها لدى الطفل.

وتتمثل الاستراتيجية الثالثة في **المشي واللعب خارج نطاق المدينة**؛ ذلك أن المشي في المدينة نفسها يجعل المرء مستمرا في اجترار مشاكله الشخصية وحملها معه، بينما يميل الناس الذين يتنزهون في الطبيعة إلى معايشة اللحظة الراهنة، ونسيان همومهم، والاستمتاع بمعانقتهم للطبيعة؛ مما يساعدهم على الإبداع، ويحسّن من مستوى صحتهم العقلية والنفسية. أما الاستراتيجية الرابعة فهي **تقدير عمليات التفكير الإبداعي** وتوظيف استراتيجيات التفكير المتشعب لاستكمال المزيد من أشكال التعلم عن ظهر قلب. فالتفكير الإبداعي يتضمن «حالة الراحة» (Resting State)، ويُقصد بها ذلك النشاط العصبي الذي يتولّد داخل الدماغ في ظل غياب أي محفزات أو مهمات محددة، ويمثل مقياسا للنشاط الأساسي للدماغ. وتشير نتائج الأبحاث في مجال الفروق الفردية إلى إمكانية التنبؤ بإبداع الفرد بمجرد النظر إلى طريقة تعامله مع حالة الراحة، وتوحي بشكل الصيغة المثالية للدماغ المبدع، والتي يتمخض عنها عقل مرن ومتكيف.

وفي أثناء التعلم، تظهر «حالة الراحة» إذا كان الفرد يستطيع أداء مهمة ما وهو مُغمّض العينين؛ أي أنه يمكنه أداء المهمة دون الحاجة إلى تشغيل «نظام الفعل» الموجه نحو الهدف في دماغه. إن حالة الراحة تترك أثرا في المرونة المعرفية لأن حالات التخطيط والتخيل التي تحدث أثناء شرود الذهن تخلق جسرا بين الحاضر والمستقبل، ولأن جزءا كبيرا من الاستعداد يتضمن التأرجح بينهما. كما أنها تعمل بمثابة بوابة للتفكير وطرح أفكار جديدة، فحينما يشعر الطالب بشرود ذهنه عندما يواجه مهمة مملة لا تستثير تحديا لديه، فإن مزاجه يتحسّن بفضل تحسّن قدرته على التخيل، ويهيأ نفسه لتعلّم مهارات جديدة وتوليد الأفكار وتقويم الأمور والإبداع اللفظي.

وللتدليل على مفهوم «الاستعداد»، تستحضر الباحثة الكاتب والطبيب الأمريكي أوليفر ساكس، والذي اعتاد على ممارسة رياضة السباحة، حيث كان يردد قائلا بأنه يشعر بانتمائه، وانتمائنا جميعا نحن، إلى الماء، وأنه لم يعد عقلا مهووسا أو جسدا مهتزا، بل صار مجرد دلفين يعيش في الماء. إن تكرار السباحة والشعور بالحركة خلال الماء يبعث على استرخاء الجسم والعقل، وفي مثل هذه الحالة، لا تصبح الراحة رديفا للكسل، والتوازن الذي وصفه الكاتب بين حالات اللعب والاستمتاع والاستسلام لتدفق الماء وإيقاع السباحة، وترك العقل يشرد، وتسلية نفسه بالأفكار في أثناء العمل، إن مجمل ذلك كله يجسد المفهوم الأمثل للاستعداد والاسترخاء.

ثالثا – الاتصال (Connecting)**:** الاتصال هو العلاقة بين شخص ما أو شيء ما، وشخص أو شيء آخر؛ فهو إذن فعل يدل على المشاركة أو على كون المرء مشاركا في فعل شيء آخر. ويمكن أن يُقصد بالاتصال الاجتماعي أيضا خبرة الشعور بالتقارب مع الآخرين والارتباط بهم، كأن يكون الطفل محبوبا، ومقدّرا، ويحصل على العناية والاهتمام من الآخرين. وهناك خمس استراتيجيات لجعل اتصال الطفل مع المعلم من أجل خدمة شيء أكبر منهما، وأكبر من اللحظة.

وتتمثل الاستراتيجية الأولى في **قيام الطلبة بتجريب استراتيجية المسابقة العكسية** (Reverse Quiz) **بهدف تطوير التعاضد بينهم**. وتتطلب هذه الاستراتيجية من الأطفال المشاركة مع بعضهم البعض في فُرق (مجموعات) تعليمية، ثم المشاركة، كمجموعة أكبر، في بناء فهمهم للمحتوى بصورة مشتركة، وتقويمهم

Book 97.indb 128 12/14/23 12:03 AM

له، وجعله أولوية، حتى يتم تقديم المبادئ الأكثر أهمية، وتقوية مهارات العرض لديهم، وقدرتهم على الدفاع عن مواقفهم وردود أفعالهم.

وتعتبر المسابقة العكسية مزيجا من استراتيجيتين: استراتيجية جيكسو للألعاب التعليمية (Jigsaw Method)، والندوة السقراطية (Socratic Seminar). وتتطلب **استراتيجية الألعاب**، وهي إحدى طرق التعلم التعاوني، من مجموعة من الطلبة أن يصبحوا «خبراء» في نص محدد أو في جسم من المعرفة، ثم مشاركة تلك المادة مع مجموعة أخرى من الطلبة؛ وبالتالي تمكن كل طالب من «التخصص» في موضوع ما أو مجال ما من المعرفة. وقد أظهرت نتائج تطبيق استراتيجية جيكسو أثرها في تقليل حجم الغياب، وتحسين المعنويات الطلبة وأدائهم التحصيلي، وتقليص الفروق بين طلبة الصف من حيث النزعة للهيمنة على المجموعة الصفية أو الشعور بالملل في الحصة الدراسية أو الرغبة في المشاركة في مجموعات التعلم التعاوني الصفي.

أما **الندوة السقراطية**، فهي طريقة لمحاولة فهم المعلومات عن طريق إنشاء صف يتميز بالحوار بين الطلبة حول النص. وفي هذه الطريقة، يسعى المشاركون إلى فهم أعمق للأفكار المعقدة بالنص بإطلاق حوار مدروس بدقة، يهدف إلى تشجيع مهارات التفكير التباعدي بين المشاركين. وتساعد هذه الطريقة الطلبة على استيعاب الأفكار والقضايا والقيم المرتبطة بالمحتوى التعليمي الذي يدرسونه من خلال مناقشات المجموعة الصفية، وتدعم الاستماع النشط وتبنّي وجهة النظر. كما أنها تعين الطالب أيضا على الاستشهاد بالدليل من النص لدعم أفكاره، والتعلم من أجل تقديم تفسيرات بديلة بدون الحطّ من أهمية الأفكار التي يطرحها زملاؤه الطلبة الآخرون.

وتتمثل **الاستراتيجية الثانية** في استخدام اللعب على كلمات من مثل يحمي، يفحص، يفتش، **من أجل الكشف عن الطلبة حينما تبرز مشكلات متعلقة بالثقة في أثناء العمل الفريقي** وإعادة توجيههم، ومساعدة الطالب على الانتقال من المصلحة الشخصية إلى توجيه الانتباه والدافعية للمجموعة، فلا يكفي أن يقوم المعلم بتوزيع الطلبة على المجموعات التعاونية في الصف لكي يضمن ترسيخ قيم التعاضد والعمل الفريقي لديهم؛ ذلك أن الطلبة يختلفون من حيث الاستعدادات المعرفية والعقلية، بالإضافة إلى التباين في حجم الذاكرة العاملة وسرعة معالجة المعلومات. ويوضح علم الأعصاب أن تكوّن النظم المختلفة للاستدلال وحل المشكلات يتوقف على ما إذا كان الطالب يجد نفسه ضمن فريق التعلم التعاوني أم خارجه؛ فقد يكون ظاهريا مشاركا نشطا في الفريق، غير أن مستوى جودة تفكيره تتحدد بكيفية رؤيته لمكانته بذلك الفريق.

ويهدف استخدام كلمة (يحمي) إلى التحقق من مدى اهتمام الطالب بحماية نفسه أم بمساندة زملائه في المجموعة التعاونية، أما كلمة (يفحص) فتهدف إلى معرفة ما إذا كان أحد طلبة المجموعة واعيا لذاته ويحاول تفادي النقد أم أنهم يدعمون بعضهم بعضا في المجموعة، وبالتالي يستطيع المعلم تقديم تغذية راجعة للمجموعة لا تحمل صفة شخصية. وبالمثل، فإن كلمة (التفتيش) تعني التفتيش في المجموعة التعاونية عن الطالب الذي يراقب لاستدعاء الآخرين لمعرفة مدى مساهمتهم الذاتية في دعم الهدف الجماعي للمجموعة، وتقديم المساندة له. وبتطبيق تلك الأفكار على علم الأعصاب، فإن المعلمين مدعوون لتشجيع الانفعالات الإيجابية كالمرح والرضا في نفوس الطلبة لأنها تعمل على توسيع آفاق الذهن، وإبعاد مشاعر الغضب والخوف.

أما **الاستراتيجية الثالثة** فتتمثل في **توظيف التدريس لاستكشاف التخيل وتنمية الفهم لدى الأطفال للاحترام والتعاطف والتقمص العاطفي**، ولحاجتهم للفرصة لتحسين أدائهم. فمن شأن تشجيع الأطفال على مناقشة مشاعرهم ومشكلاتهم وطريقة الاستدلال لديهم مع الأطفال الذين هم في سنهم أو حتى الذين هم أكبر

Book 97.indb 129 12/14/23 12:03 AM

منهم، ومناقشة أثر سلوكهم في الآخرين، ومدى أهمية المشاركة والكرم؛ ومن شأن ذلك أن يدعم التقمص العاطفي، ومن ثم السلوك الاجتماعي، لدى الأطفال. وحينما يحصل الاتصال الاجتماعي بطريقة إيجابية؛ أي حينما يشعر الطفل بالثقة والتعاطف والكرم، فإن الدماغ يفرز الأكسيتوسين (هرمون الحب) الذي يوفر الرابطة الاجتماعية بزملائنا وأفراد أسرتنا، مساهما في نشر مشاعر الرفاهية في المجموعة وتحسين مستوى تحصيل الأطفال.

أما **الاستراتيجية الرابعة** فتتمثل في **غرس عادة بسيطة، تُسمى (اللوز والكرز)، للسيطرة على الضغط والقلق النفسي**. وتصلح هذه الاستراتيجية في التعامل مع طلبة المرحلة المتوسطة والطلبة الجامعيين، وكذلك مع الأطفال الموهوبين الذين يعانون من مشكلة الرغبة في بلوغ الكمال. إن اللوز والكرز يمثلان اللوزة الدماغية التي تشبه شكل الدماغ (اللوز)، والتي تعالج الضغوط النفسية (السلبية)، والنواة المتكئة (الكرز)، والتي تعالج المكافأة والدافعية (المشاعر الإيجابية). إن أسرع طريقة لاختبار فعل النواة المتكئة (nucleus accumbens) هو تشغيل برامج التواصل الاجتماعي في هاتفك الجوال. فالمتعة التي تشعر بها أنت في تلك اللحظة، ورغبتك في فعل ذلك مرارا وتكرارا تتأتى بفضل الدوبامين الذي أعطته النواة المتكئة توا لدماغك.

وحينما يتخيل الطفل الضغوط النفسية على هيئة لوزة في يده اليمنى، والمتعة على هيئة كرز في يده اليسرى، فحينئذ سيكتشف أن ذلك الجزء من دماغه الذي يجعله يشعر بالمتعة والفضول وحب الاكتشاف أكبر من الجزء من دماغه الذي يجعله يشعر بالقلق والضغوط النفسية. ومن شأن ذلك أن يعين الطفل على تقليل الضغوط النفسية وزيادة الرغبة في التعلم والاكتشاف، وتكوين استعداد عقلي يساعده على التعلم من زملائه في الصف، وأن يجرب المجازفة في التعلم.

وتتمثل **الاستراتيجية الخامسة** في **المحاكاة الساخرة الإيجابية** (positive parody) . ففي درس الموسيقى مثلا، يتم توجيه المعلمين إلى تشجيع الأطفال على استبدال الكلمات السيئة (البذيئة) في موسيقى البوب بكلمات لها وقع إيجابي جميل على مسامعهم؛ ذلك أن الأطفال يعشقون صوت موسيقى البوب وإيقاعها لكن الكلمات قد تدفعهم لإيقاف الأغنية. ومن شأن إعادة كتابة الكلمات لتحويلها إلى أغنية تبعث على البهجة أن يعزز مهارات التعلم لدى جميع الأطفال.

ومن منظور **علم الأعصاب**، فإن الإيقاع يجذب الأنظمة الجسدية التي تطلق المكافأة والمتعة عن طريق الدوبامين كناقل عصبي؛ مما يعزز مهارات التعلم. فالموسيقى ذات طابع اجتماعي من جهة، وهي، من جهة أخرى، تعزز عملية إطلاق الأكسيتوسين (هرمون الحب)، وهذه العملية تتكشف في هيئة سلسلة من الدرر لاستثارة المشاعر التي تستثيرها الموسيقى. وفي ذلك يكمن سبب القشعريرة التي نشعر بها حينما نسمع صوتا مدويا لقطعة موسيقية.

إن ما سبق ذكره يكشف عن **الوظائف السبع للموسيقى** (The Seven Cs)، كما يلي:

1- الاتصال (Contact)؛ أي أن الموسيقى تضع حدا لعزلة الفرد.

2- المعرفة (Cognition)؛ أي أن الموسيقى تستثير جوانب المعرفة الاجتماعية، كاللطافة.

3- التقمص العاطفي المشترك (Co-pathy)؛ أي أنها تجعل الحالات العقلية الخاصة بالأفراد مرتكزة على الخبرة الإنسانية المشتركة، فتقلل مثلا من القلق الشخصي، وتستعيد ذكريات سعيدة.

Book 97.indb 130 12/14/23 12:03 AM

4- التواصل (Communication)؛ أي أن الموسيقى تعزز مهارات الضبط الذاتي لدى الأفراد، فالأم مثلا تستخدم التهويدة لتهدئة ابنها، والمعلم يستطيع توظيف الإيقاع لجذب انتباه تلاميذه.

5- التنسيق (Coordination)؛ أي أنها تجعل المستمع يتناغم مع إيقاعه الموسيقي الطبيعي.

6- التعاون (Cooperation)؛ أي أن الموسيقى تعزز الرغبة في تقاسم الخبرة مع الآخرين.

7- الترابط (Cohesion)؛ أي أن الموسيقى تلبي الحاجة الإنسانية للانتماء، وتعزز مشاعر الثقة المتبادلة، وتخلق لحظة تذوب فيها الحدود بين الأفراد والجماعات، وتتشبع بهرمون الحب.

وإضافة إلى ذلك، فهناك **علاقة تبادلية بين الموسيقى والكلمات واللغة**، حيث يحفل الأدب النفسي بأدلة متزايدة تؤكد أن للمهارات الموسيقية تأثيرا إيجابيا ينتقل إلى المهارات العامة والخاصة، من مثل الوعي بالأصوات، والتهجئة، والمفردات، والفهم القرائي، وغير ذلك؛ مما يمنح الفرصة للمعلم لكي يوظف خصائص تعلم اللغات لتأليف كلمات للأغاني الشعبية محفزة لطلبته.

رابعا – التمويه (Masking): التمويه (الإخفاء) هو منع شيء ما من أن يكون ملحوظا. ويكشف التمويه عن القناع خلف المعاناة التي يختبرها الطلبة والمعلمون حينما يكون السبب الجذري لتصرف الطفل غامضا للوهلة الأولى. فمن المحتمل أن يتم تشخيص الإناث مثلا بالتوحد أكثر من الذكور، ولكن في فترة لاحقة من حياتهن، وقد لا يتم تشخيصهن بهذا المرض على الإطلاق؛ ذلك لأنهن يطورن سلوكيات اجتماعية تخفي التوحد، من مثل الاحتفاظ بالتواصل البصري. ومن شأن غياب التشخيص أن يؤدي إلى ارتفاع حالات الحذر من الضغوط النفسية أو التأهب لمواجهتها لدى الإناث المتوحدات، وارتفاع مستوى الاكتئاب عند الذكور المتوحدين. ويحدث التمويه أيضا إذا كان لدى الطفل قدرة منخفضة في الفهم القرائي تحجب إمكاناته الفعلية.

وهناك خمس استراتيجيات للكشف عن التمويه، وتتمثل الاستراتيجية الأولى في **التوصل إلى الجذور الأصلية للقضايا المرتبطة بالأداء والوظائف التنفيذية**. فإذا كان انطباع المعلم عن أحد الأطفال لا يتوافق مع ما يحدث بالفعل في أثناء تعلّمه؛ كأن يعتقد المعلم مثلا أن الطفل لا يرغب في حل النشاط بينما هو لا يستطيع القيام بذلك أصلا؛ فلا بد في مثل هذه الحالة أن يقوم المعلم بفحص الوظائف التنفيذية للطفل بدلا من الاكتفاء بإظهار رد فعل إزاء سلوكه في الفصل.

وتتمثل **الاستراتيجية الثانية** أن **يقوم المعلم بصياغة عقد تعلم** (learning contract) **مع الطلبة، يكون موجها لردود أفعال المعلم والطلبة على أخطاء التعلم**، ويعكس فهما صائبا لتلك الأخطاء ولأهميتها. ويستطيع المعلم استخدام هذه الاستراتيجية لمعالجة الرغبة في الكمال، والعجز عن التعلم، والسلوكيات المرتبطة بالحكم الخاطئ على الأداء. أما **الاستراتيجية الثالثة** فتتمثل في **إفشاء التهديد والضغط النفسي والقلق باستخدام المتشابهات والاستعارات والتفكير المتشعب**. ويمكن أن يتحقق ذلك حينما يقوم المعلم بحرف انتباه الطالب عن الضغط والقلق النفسي باستخدام أحجية ممتعة أو سؤال مثير للاهتمام يحسن مزاجه ويستعيد مشاركته في التعلم.

أما **الاستراتيجية الرابعة** فتتمثل في **مساعدة الطلبة على التخلص من مشاعر القلق في أثناء الحصة الدراسية واستعادة انتباههم في اللحظة الراهنة**. وقد بينت نتائج الأبحاث أن اللغة والتخيل يؤثران في إمكانية التعامل مع الانفعالات في الوقت الحاضر(for now) . إن هذه الاستراتيجية تتشابه

Book 97.indb 131 12/14/23 12:03 AM

مع استراتيجية (اللوز والكرز) سالفة الذكر، فهي طريقة أخرى لكي يتعلم الأطفال كيفية تعطيل لحظة من الإرهاق والارتباك، واستعادة رباطة الجأش؛ وبالتالي تعزيز الرفاهية والصحة النفسية في المستقبل المنظور. وتتمثل **الاستراتيجية الخامسة** في تحديد الأطفال المُتنمرين الذي يشعرون بالوحدة والعزلة في الصف. وهذه الاستراتيجية مفيدة في الكشف عن الأطفال الذين يشكون من ضعف العلاقات الاجتماعية، ويعانون جهارا من صعوبات التعلم.

الخلاصة:

بعد الانتهاء من عرض الدعامات المركزية الأربع لعمل الدماغ (المرونة والاستعداد والاتصال والتمويه)، والاستراتيجيات الملائمة لتنميتها لدى الأطفال، وآليات ارتباط هذه الاستراتيجيات بوظائف الجهاز العصبي لدى الإنسان، تشير المؤلفة إلى نقطتين هامتين، وهما:

(1) **إن الدعامات المركزية الأربع لعمل الدماغ تنطبق على جميع الناس**، فهي وثيقة الارتباط بكيفية تهيئة عقولنا وأجسامنا للتعلم، لكنها لا تلقى اهتماما كبيرا في الممارسات التدريسية الصفية. إن أدمغتنا فريدة كبصمتنا، ومع أننا نشترك جميعا في جهازنا العصبي الأساسي، إلا أن هناك فروقا في نظام الاتصالات الدماغي، تضفي صفة التفرد على كل واحد منا، فنحن جميعنا نرث من أسرتنا، وعن طريق الحمض النووي(DNA) ، الفص الجبهي في الدماغ، والمسئول عن إدارة الوظائف التنفيذية، غير أن المناطق الدماغية التي تدعم اللغة والانفعالات والذاكرة معرضة لتأثير البيئة. فإذا كان الأسلوب الذي نتبعه في استخدام المفاهيم التي نتعلمها مرهونا بما نرثه من عائلتنا، فإنه **لا توجد حدود لقدرتنا على التعلم** من الخبرة واكتساب المعرفة ومتابعة اهتمامنا.

(2) **إن الاستراتيجيات المقترحة للتطبيق في الصف**، كاستراتيجية المسابقة العكسية، **قابلة للتعديل وفقا لمتطلبات التدريس والتعلم في المواقف التعليمية الإلكترونية، وغير المباشرة.**

إن تنمية عقول تتميز بالمرونة والاستعداد والاتصال، عقول يفهمها الآخرون وأصحابها، سوف يهيأ الأطفال لإقامة حالة من التوازن بين ارتباطهم بالآخرين واستقلاليتهم؛ أي بين جذورهم التي تعكس انتمائهم العميق للأسرة وارتباطهم بها، وأجنحتهم التي يحلقّون بها عاليا في الحياة، ليتعلموا قيمة المسئولية الشخصية، ويجربوا المغامرة بالعيش في مجتمع متغير لا يمكن التنبؤ به.

Book 97.indb 132 12/14/23 12:03 AM

من أجل استراتيجية عربية لمكافحة التطرُّف العنيف والفكر المتشدِّد ومعالجة آثارهما

المؤلف: د. فتحي الجراي
خبير استشارى في التنمية البشرية ووزير تربية سابق
الناشر: تونس ـ سنة 2020م ـ عدد الصفحات: (67) صفحة
رابط التحميل: http://www.alecso.org
عرْض ومراجعة : **د. خالد صلاح حنفي محمود**
أستاذ أصول التربية المساعد ـ كلية التربية ـ جامعة الإسكندرية ـ جمهورية مصر العربية

صدر عن إدارة التربية بالمنظّمة العربية للتربية والثقافة والعلوم «الألكسو» في عام (2020م) كتابٌ بعنوان «**من أجل استراتيجية عربية لمكافحة التطرف العنيف والفكر المتشدد ومعالجة آثارهما**»، والذي يُعدُّ دراسةً علميّةً حول العناصر الضرورية والملامح الأساسية لوضع إستراتيجية عربية لمكافحة التطرّف العنيف والفكر المتشدّد.

وقد قام بإعداد المادة العلمية للكتاب الدكتور/ فتحي الجراي، وزير التربية الأسبق في تونس في الفترة من (يناير 2014 حتى فبراير 2015)، والخبير الاستشاري بالأمم المتحدة، والمولود بتونس 1963م، والحائز على درجة الدكتوراه في علم الاجتماع، ودرجة الأستاذية في علم النفس.

ويندرج هذا الكتابُ الذي أعدّه الدكتور فتحي الجرّاي، ضمنَ مجهودات المنظّمة ورؤيتها في انتهاج مقاربة شاملة لمعالجة هذه الظاهرة، تبدأ بتقصّي أسبابها وأبعادها الفكرية والاقتصادية والتربوية والثقافية، وتنتهي إلى تقديم حلول جذرية ومستدامة ضمن إطار إ

Book 97.indb 133 12/14/23 12:03 AM

ستراتيجية عربية تهدف إلى ضمان السلامة والأمن للجميع، وتعزيز قيم التعايش والتحاور والتآزر ونبْذ العنف والإقصاء والتهميش والتصدّي للتطرّف العنيف والتوقّي منه وتحقيق التنمية العادلة للجميع.

ويأتي هذا الكتابُ ضمن هذا السياق الذي حرصت فيه المنظّمةُ العربية للتربية والثقافة والعلوم على تأكيد ما يلي:

– دراسة التطرف العنيف من خلال تقصّي أسبابه ومظاهره والوعي بتشابك قضاياه وتعقيدها، بغية الخروج بتصوّر واضح المعالم من خلال الجهد المعرفي الذي بُذل في تحديد الظاهرة وأسباب انتشارها، وتعريف المصطلحات والتنبيه إلى محاذير التعميم والخلط التي قد تشوب بعضَ المفاهيم أحيانًا.

– وضْع مقاربة شاملة لمعالجة الظاهرة تستحضر الأبعاد الفكرية والاقتصادية والثقافية والتشريعية، وتستعين بمختلف المناهج ذات الصلة بالجوانب النفسية والعلمية، وتنطلق من سياق عالمي أزالت فيه وسائلُ الاتصال الحديثة كلَّ الحدود والموانع.

– تأطير المعالجة العربية لظاهرة العنف «المعولم» برؤية كونية، وهو ما يفسِّر انطلاقَ مقترحات هذه الوثيقة من خطّة الأمم المتحدة لمكافحة العنف تأكيدًا لأهميّة المنظور الإنساني والمسؤولية الجماعية في التعاطي مع هذه الظاهرة.

– الجمع بين الإفادة من التجارب العالمية والعربية وقوّة الاقتراح، ويمكن القولُ إنّ الدراسةَ قد وضعت ملامحَ خطّة عربية كفيلة بالإسهام، إنْ نُفِّذت، في تأمين السلامة والأمن للجميع، وترسيخ قيم التعايش والتحاور والسلْم والتآزر ونبْذ العنف والإقصاء والتهميش.

– التركيز على إصلاح التعليم وتفعيل سياسات التشغيل وإشاعة روح الحوار على أسس الانفتاح والحرية وتشجيع الإبداع والفاعلية القيادية لدى الشباب في معالجة هذه الظاهرة، وهي قيم تسعى المنظّمة العربية للتربية والثقافة والعلوم إلى نشرها وتعزيزها.

أقسام الكتاب:

اشتمل الكتاب على الأجزاء الآتية:

– **مقدمة:** حول التطرف العنيف على مستوى الفكر، ومستوى الممارسة، فضلًا عن محاولة تعريف المصطلحات البحثية المرتبطة بالتطرف.

– **في الخيط الناظم لظاهرتَي التطرف العنيف والإرهاب:** وعرَضَ هذا الجزءُ للأسباب الاقتصادية (البطالة والفقر)، والأسباب الثقافية (إشكالية الهوية والرهان عليها)، والأسباب الاجتماعية والإرهاب (التفكك الأسري)، وانتهى الكتاب بعرضٍ لمستوى التحصيل العلمي للمتطرفين.

– **في دوافع التطرف العنيف وحركيته:** واشتمل هذا الجزءُ على عوامل الدفع أو الظروف المؤدية إلى

Book 97.indb 134 12/14/23 12:03 AM

التطرف العنيف وسياقه الهيكلي، وعوامل الجذب وأساليب انتشار الفكر المتشدد.

– **مسارات التطرف العنيف:** وركَّز هذا الجزءُ على تحليل للمقاربة السوسيولوجية للإرهاب، والتطرف العنيف، والمقاربة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية المندمجة.

– **آثار التطرف العنيف ونتائجه:** واشتمل هذا الجزءُ على عرْض لآثار التطرف على الأمن والسلام، والتنمية المستدامة، وحقوق الإنسان وسيادة القانون وعلى مستوى العمل الإنساني.

– **نحو خطاب وفكر جديدين:** واشتمل هذا الجزءُ على عرْض وتحليل الدائرة الفكرية والحقوقية، والدائرة الاقتصادية والاجتماعية، والدائرة التربوية والدينية، والدائرة القانونية والقضائية، والدائرة الإعلامية والمَدَنية، وأخيرًا الدائرة الأمنية.

– **في التمكين للشباب:** وتناول الكتابُ في هذا الجزء أهميةَ تمكين الشباب، وإكسابهم المعارف، والقيم والاتجاهات التي تكفل أمنَهم الفكري والعقلي في مواجهة دعاوى التطرف والتكفير.

– **استراتيجيات العمل:** وطرَحَ المؤلفُ من خلاله استراتيجياتٍ لمواجهة التطرف، وتحليلًا لإطار السياسات، وإجراءاتِ وآلياتِ التنفيذ.

– **برنامج عمل مستوحى من توصيات الأمين العام للأمم المتّحدة بشأن منْع التطرّف العنيف:** وطرَحَ المؤلفُ من خلال هذا الجزء مجموعةً من الإجراءات العملية، لمواجهة التطرف، وذلك بناء على توصيات الأمم المتحدة والتي تناولها الدليلُ الذي أصدرته الأممُ المتحدة لمواجهة التطرف العنيف.

– **بعض التجارب المقارنة في التعاطي مع التطرف العنيف والإرهاب:** وتضمَّن هذا الجزءُ عرْضًا لتجارب المملكة العربية السعودية، والجزائر، وفرنسا، وتجاربَ منصَّات الخطاب البديل في مواجهة التطرف العنيف والإرهاب.

– **التوصيات:** واشتمل الكتاب على عرْض لمجموعتين من التوصيات، والتي تم تبنيها على ضوء دليل مواجهة التطرف العنيف الصادر عن الأمم المتحدة، وهي:

– **توصيات ومبادئ مرجعيّة لوضع خطط عمل لمكافحة التطرّف العنيف.**

– **توصيات عمليّة للنهوض بواقع الشباب العربي المعرَّض لتأثيرات الفكر المتطرّف العنيف. ذ**

– **خاتمة:** وفي هذا الجزء يخلُص الكتابُ إلى أن الشبابَ هم أساسُ المواجهة ونهوض المجتمعات العربية، لكن هذا يتطلب العملَ على تمكين الشباب، وإعدادهم بالصورة المنشودة مما يُحتّم تدخُلًا تأطيريًّا تحفيزيًّا إسناديًّا في صيغة مرافقة غير نمطيّة تسهم فيها كلُّ مؤسّسات المجتمع بدايةً من الأسرة (منظومة الانتماء الاجتماعي الأولى)، وانتهاء بالهياكل الحكوميّة الرّسميّة (مؤسّسات الدّولة)، على أن يكون لمنظمات المجتمع المدني (الجمعيّات بجميع أصنافها)، وللشركات الخاصّة (مؤسّسات القطاع الخاص)، وللمنشآت العموميّة (مؤسّسات القطاع العام)، دورٌ محوريٌّ في تدريب الشباب وإعداده للحياة.

Book 97.indb 135 12/14/23 12:03 AM

ما الذي يمكن أن نستفيده من هذا الكتاب ؟

لقد صار التطرّف العنيف تهديدًا خطيرًا يواجه المجتمعات حول العالم، ويمسّ أمنَ، ورفاهَ، وكرامةَ الكثير من الأفراد الذين يعيشون في البلدان المتطوّرة والنامية على حدٍّ سواء، وكذلك سُبل عيشهم السلمية والمستدامة.

وقد ارتفعَ عددُ الهجمات المُبلَّغ عنها المرتكَبة من قبل المجموعات المتطرّفة العنيفة على مدى السنوات الماضية، وتوالت المآسي في جميع القارّات بسبب التطرّف العنيف الذي لا يعرفُ حدودًا ويطال كلَّ المجتمعات. ويعدُّ الشبابُ هم الفئة الأكثر تعرُّضًا للخطر؛ فهم مستهدفون لتجنيدهم، والتلاعب بعقولهم وأفكارهم، وهم يقعون ضحيةَ العنف المتطرّف. وهذه الظاهرة تنبّهنا إلى خطر ضياع جيلٍ من الشباب بين براثن اليأس والانعزال.

ولعل أبرز ما يُميّز هذا الكتابَ ما تبناه من مقاربة متعددة الزوايا والتخصصات، فقد تناول ظاهرتَي التطرف العنيف، والإرهاب من خلال مدخل شمولي، يتناول تلك الظواهرَ في أبعادها الاجتماعية، والاقتصادية، والثقافية، والأمنية.

وقد أفاد هذا الكتابُ من كتاب «منْع التطرف العنيف من خلال التعليم: دليل لصانعي السياسات» الذي أصدرته الأممُ المتحدة في (2018)، وغيرها من المؤلفات، حيث يوثّق المؤلفُ اعتمادَه على توصيات الأمين العام للأمم المتحدة في مواجهة التطرف العنيف، التي قام بإدراجها كجزء مستقل ضمن صفحات الكتاب.

ويُرجع الكتابُ أبرزَ أسباب استشراء ظاهرة التطرّف العنيف، التي تعمل الجماعاتُ والتنظيماتُ المتطرِّفة علَى استغلالها في استقطاب الأفراد واستدراجهم إلى مخطّطاتها، إلى قضايا البطالة والفقر والتهميش والتمييز، والخطاب الهووي المأزوم، والتفكّك الأسري والاجتماعي، وتراجع نوعية التعليم والعجز عن الاستثمار في المستقبل.

وأن أسباب التطرف العنيف هي عوامل الدفع، وهي الظروف التي تدفع الأفرادَ نحو المجموعات المتطرّفة العنيفة كالبطالة أو الفقر أو الظروف الاجتماعية والاقتصادية، والتهميش والظلم الاجتماعي، وضعف الحوكمة وانتهاكات حقوق الإنسان. وكذلك عوامل الجذب وهي حوافز فردية تستقطب المجنَّدين المحتمَلين، والأساس المنطقي المستخدَم لتشريع العنف، كتشويه وإساءة استخدام المعتقدات والأيديولوجيات السياسية.

واقترح الكتابُ لمكافحة هذه الظاهرة، مقاربةً شاملةً جوهرُها التمكينُ للشباب فكريًا وثقافيًا واقتصاديًّا، وتعزيز قيم المواطنة، وحقوق الإنسان، وتفعيل دور المؤسّسات التعليمية والتكوينية والتثقيفية.

ولا بدّ من النظر في الجهود الرامية إلى منْع التطرّف العنيف ضمن إطار أعم وأشمل من مجرد المواجهات الأمنية والعسكرية، فلا شكّ في أنّ الاستجابات الأمنية مهمّة، إلا أنّها غير كافية، ولن تعالج الظروفَ العديدةَ الكامنةَ التي تولّد التطرّفَ العنيفَ وتدفعُ الشبابَ إلى الانضمام إلى المجموعات المتطرّفة العنيفة. إنّنا نحتاجُ إلى قوّة إقناع، كالتعليم. ونحتاجُ بصورة خاصّة إلى تعليم جيّد مُجد ودامج ومُنصِف، ومعالجة الظروف الكامنة التي تدفعُ الأفرادَ إلى الانضمام إلى المجموعات المتطرّفة العنيفة.

Book 97.indb 136 12/14/23 12:03 AM

وتشمل تلك المعالجةُ دعمَ «التعليم، وتطوير المهارات، وتيسير التوظيف» وضرورةَ دعْم الاحترام للتنوّع البشري وتحضير الشباب للدخول إلى سوق العمل، والحاجة إلى الاستثمار في البرامج التي تروّجُ للمواطنة العالمية وتوفّر تعليمًا شاملًا من المرحلة الابتدائية وصولًا إلى التعليم العالي، بما في ذلك التعليم التقني والمهني، فهذا هو الشرط اللازم للعمل الفعّال، ويقتضي ذلك من البلدان أن تنفّذ في الوقت نفسه استجاباتٍ قصيرةَ الأجل، ومتوسّطةَ الأجل، وطويلةَ الأجل.

ويتميز الكتابُ بعرضه لتجارب بعض دول العالم العربية كالسعودية، والجزائر إضافة إلى عرضه للتجربة الفرنسية في مواجهة التطرف العنيف، واشتمل الكتابُ على تجربة استخدام الخطاب البديل في مواجهة خطاب التطرف والإرهاب.

ويمكن للقائمين على الوزارات المعنية بالعالم العربي أن يكون هذا الكتابُ بمثابة مرجع لبناء السياسات والاستراتيجيات للمواجهة الشاملة للتطرف والعنف والغلو، وذلك من خلال تبني حلول مُتعددة الأبعاد لا تقتصر على المعالجة الأمنية وحدَها، بل تمتد لتشملَ الإصلاحَ التعليمي، وتمكينَ الشباب، وغرْسَ المهارات والقيم، وتحقيقَ الإصلاح الاقتصادي، والتصديَ لظاهرة البطالة، وتحقيقَ التنمية الثقافية المنشودة، ومواجهةَ الفكر بالفكر مما يُسهم في التصدي لواحدة من أخطر المشكلات التي تواجه العالمَ كلَّه في العصر الحالي.

Book 97.indb 137 12/14/23 12:03 AM

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

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

يجب أن يعالج موضوع الدراسة مشكلة متعلقة بالطفولة العربية، وتعطى أولوية للدراسات ذات الامتدادات الاقليمية.

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

الدكتور/ حسن علي الابراهيم
رئيس مجلس الإدارة
الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية
ص.ب: 23928 الصفاة
الرمز البريدي: 13100 ـ دولة الكويت
تلفون: 24748250 / 24748479
فاكس: 24749381
البريد الإلكتروني: haa49@ksaac.org.kw

Book 97.indb 138 12/14/23 12:03 AM

المقالات

أثر التواصل مع العالم الغربي على أدب الطفل العربي

د. فاطمة أنور خميس اللواتية
كاتبة وناقدة في مجال أدب الأطفال ـ مؤسسة مياسين للنشر ـ سلطنة عُمان

يقال إن «العالم قرية صغيرة»، هذا القول يعكس الواقعَ رغم بُعد وسعة المسافات بين البلدان، غير أن البُعد الجغرافي بين بني البشر في العالم الواقعي أو في العالم الاجتماعي يقابله ضمورُ المسافة بين الأفكار البشرية. فالتلاقح الفكري والتأثر والتأثير المتبادَل في الأمور الحياتية بين مختلف الحضارات والأمم أصبح سريعًا جدًّا. فنجد أن الأفكارَ التي ينتجها مَن هم في الشرق يتردد صداها لدى مَن هم في الغرب، والأفكار التي ينتجها مَن هم في الغرب يحتضنها مَن هم في الشرق. هذا الضمور في المسافات في تناقل الأفكار المختلفة أدى إلى زيادة عملية التأثير والتأثر في شتى مناحي الحياة بما فيها المناحي الثقافية. ومما لا شك فيه ظهورُ ذلك التأثر جليًّا في عالم أدب الطفل.

بالنظر إلى عالم أدب الطفل نلاحظ أن أدب الطفل العربي لم يكن مزدهرًا بشكل ملحوظ حتى عام 2009. ومع بداية ظهور الجوائز العديدة في العالم العربي، انتعشت حركةُ النشر في مجال أدب الطفل بشكل كبير، وبالتالي ازداد عددُ الكتب المطبوعة للأطفال خلال العقدين الأخيرين. كما صاحَبَ هذه الحركة ظهورُ عدد كبير من الأسماء لرسَّامين وكتَّاب متخصصين في مجال أدب الطفل. ومما أسهم في هذا الازدهار الكبير في الحركة الثقافية والأدبية بما فيها أدب الطفل في دول الخليج العربية هو ارتفاع أسعار البترول العالمية الذي انعكس تأثيرُه إيجابيًّا على القوة الشرائية للأفراد نتيجة لازدهار الوضع الاقتصادي للمنطقة.

لقد صاحَبَ الازدهارَ في الوضع الاقتصادي في العالم العربي بشكل عام ومنطقةِ الخليج بشكل خاص، اهتمامٌ أسريٌّ ملحوظٌ في كتاب الطفل. وقد أسهم في هذا الاهتمام وعيُ الأسرة وإدراكُ المسؤولين التربويين إلى أهمية وجود الكتاب غير المدرسي لتعزيز المنهج الدراسي، وبالتالي أدى إلى انتشار كتب الأطفال. كما أن المبادرات التي صاحبت هذه الحركة في مجال أدب الطفل من قبيل مبادرة «تحدي القراءة» أسهمت كذلك في ازدياد وعي الأسر والمجتمعات بأهمية توفير الكتاب في أيدي أطفالهم سواء بهدف المشاركة في تلك المبادرات أو نتيجة لارتفاع مستوى الإدراك والوعي الاجتماعي والأسري بأهمية الكتاب.

وفيما يلي نتطرق بشيء من التفصيل للعوامل التي ساعدت على تطوُّر أدب الطفل:

بروز وسائل التواصل الاجتماعي والفعاليات الثقافية

اختصرت وسائلُ التواصل الاجتماعي الكثيرَ من المسافات بين الأشخاص والأفكار، فسهَّلت عمليةَ التعارف بين المهتمين في أدب الطفل. كذلك أسهمت هذه الوسائلُ في ازدهار الإعلانات في سوق كتب الأطفال، وبالتالي ارتفع نشاطُ بيعها. وأصبح من السهل على الأسر اختيارُ الكتب المناسبة لأطفالهم وفق رؤيتهم. كما أدَّت المؤتمرات والفعاليات الثقافية دورًا كبيرًا في عملية التلاقح والتواصل الفكري، لا سيما المؤتمرات والفعاليات المعنية بعملية تبادل حقوق الطبع والنشر التي أثرت كثيرًا في الاطلاع على الإرث

Book 97.indb 139 12/14/23 12:03 AM

الثقافي بين مختلف الدول والثقافات والأمم.

العوامل السياسية والاجتماعية:

من الأمور التي ساندت الحركةَ الثقافية والأدبية في العالم العربي بشكل كبير أوضاعُ الدول العربية التي تجاذبتها عوامل سياسية واجتماعية مختلفة. فقد أسهمت هذه العوامل في زيادة حركة السفر والتنقل والهجرة التي أدت بشكل خاص دورًا كبيرًا في رفع منسوب التواصل بين الأمم والحضارات سواء بشكل إيجابي أم سلبي. وتُعزى حركةُ التنقل والهجرة إلى عدد من الأسباب منها التنقل من أجل تلقي العلم، أو توفر فرص العمل، أو الهجرات القسرية التي حدثت بسبب الأوضاع السياسية. لقد أثرت جميعُ تلك العوامل في أدب الطفل العربي بشكل ملحوظ.

الترجمة وأثرها على أدب الطفل:

برزت حركةُ الترجمة في الوطن العربي منذ أوائل القرن التاسع عشر، فاستفادت منها مكتبة الطفل العربي في تلك الفترة الزمنية على يد رفاعة الطهطاوي الذي ترجم العديدَ من الكتب الموجهة للطفل الغربي إلى اللغة العربية.

انطلق الطهطاوي من عملية الترجمة إلى تحقيق هدف إدخال نصوص أدبية في المناهج المدرسية، وذلك لعدم وجود أي نشاط في مجال أدب الطفل في ذلك الوقت. ويمكن القول، إن مصطلحَ أدب الطفل لم يكن متداولًا أو حتى معروفًا في الوطن العربي في عهد الطهطاوي، فقد قام الطهطاوي بترجمة ثمان قصص للأطفال للشاعر (Charles Perrault) الذي كتبها في عام (1696) تحت عنوان «حكايات أمي الأوزة» وغيرها من القصص الأخرى لكتاب غربيين آخرين (الحديدي، 1988). ويضيف الحديدي (1988)، إن عملية ترجمة أدب الطفل الغربي إلى اللغة العربية تواصلت بعد ذلك من قبل عدد من المهتمين في هذا الشأن منهم الأب بونا، ونتورا جيرة اليوسفي عام (1883). ويعدُّ أحمد شوقي رائدًا ومؤسسًا في مجال أدب الطفل العربي، فبعد رجوعه من رحلة دراسته بفرنسا بدأ في كتابة أشعار وحكايات على لسان الحيوانات متأثرًا في ذلك بالأدب الغربي في تنظيم تلك الاشعار بما يتناسب مع فهْم وذوق الطفل العربي. ونالت محاولاتُه تلك تشجيعًا وتفاعلًا من بعض شعراء المهجر من أمثال «خليل مطران». كما أن شوقي تأثر بـ(لافونتين) الذي كان بدوره مطلعًا على الكتاب العربي الشهير لابن المقفع «كلية ودمنة» (الحديدي، ص 253).

لعل العاملَ المشتركَ بين هؤلاء الأدباء الذين قادوا الحركةَ الأدبية في مجال أدب الطفل في بداية العصر الحديث هو تجربتُهم مع أدب العالم الغربي وإدراكهم لحرمان الطفل العربي من أدب يروي ظمأه ويتفاعل معه حسب مستواه وقدراته. وهذا ما حدا بهم إلى الاهتمام بذلك الأدب ومحاولة ترسيخه، لكن ذلك الاهتمامَ لم يتواصل (مع الأسف الشديد) على النحو المطلوب سواء على صعيد تطوير أدب الطفل العربي في تلك الفترة الزمنية أو حتى مواصلة عملية الترجمة.

لقد أسهمت الترجمةُ بشكل كبير في عملية التنوع الثقافي. وتشير المادة الأولى من إعلان اليونسكو العالمي بشأن التنوع الثقافي إلى أن «التنوع الثقافي بوصفه مصدرًا للتبادل والتجديد والإبداع وهو ضروري للجنس البشري» (سوقال، 2018). إن أساس التنوع الثقافي مهما اختلفت الثقافات يبقى واحدًا، «فالثقافة هي الوعاء الذي يستوعب الهوية، وهي التي تعبّر عن الشعور بالانتماء» (سوقال، 2018، ص 32)، وتكشف أنها (أي الثقافة) هي بمثابة التراكمات والتفاعل مع الآخر على المستوى الإنساني، وبأنها تعكس العادات والتقاليد والسلوك وحياة الناس (سوقال، 2018). ويتطرق عتيق (2011) إلى نقطة مهمة وهي عملية تسويق الخطاب الثقافي المترجَم من أجل ترسيخ قيم وأفكار ضمن واقع اجتماعي قابل للاختراق بسبب تراخي أسس البناء الثقافي. ومن هنا ظهر التخوّفُ من تأثير العولمة وانتقال الأفكار غير المرغوبة فيها عبر الترجمة.

Book 97.indb 140 12/14/23 12:03 AM

التواصل مع الدول الغربية وآثاره الإيجابية والسلبية على أدب الطفل العربي:

أدَّت الترجمةُ دورًا كبيرًا في أدب الطفل العربي منذ الطهطاوي وغيره من الكتاب الذين ترجموا النصوص الأجنبية إلى العربية. إلا أن التأثير الأكبر الذي ظهر في وقتنا الحالي، نتيجة لسرعة تطور التكنولوجيا، والهجرة الكبيرة إلى الدول الغربية بشكل خاص وأخيرًا سهولة التواصل بسبب انتشار اللغة الإنكليزية كلغة ثانية في معظم الدول العربية، سهَّلَ عمليةَ التواصل والتبادل الثقافي والاطلاع على أدب الطفل الغربي. وقد ظهر أثر التواصل مع أدب الطفل الغربي أو الأجنبي على عدة مستويات:

1. **الآثار الإيجابية:**

الفعاليات والمناشط الثقافية:

أسهم التواصلُ مع أدب الطفل الأجنبي في ظهور وبروز حركة أدبية نشطة في ربوع الدول العربية بشكل خاص. وصاحَب ذلك اهتمامٌ كبير في الكتابة للطفل شعرًا ومسرحًا وقصصًا. كذلك برز مع ذلك اهتمامٌ ملحوظ على الصعيد الفني رسمًا وإخراجًا. هذا الاهتمام الكبير أسهم في نشوء حركة إيجابية لتوفير الكتب بأيدي الأطفال سواء عبر قنوات التواصل الاجتماعي على هيئة نقاط بيع لتوفير القصص أو عبر الاهتمام بفتح مكتبات عامة. كما أن التواصل مع العالم الغربي أسهم في نشوء حركة أدبية وفعاليات ثقافية ومهرجانات ومؤتمرات لتطوير أدب الطفل العربي.

ازدياد وتيرة النشر في العالم العربي:

أدت الحركة الأدبية في مجال أدب الطفل وبروز الاهتمام على صعيد المؤتمرات والمهرجانات والأنشطة الأخرى إلى زيادة الطلب على الكتاب العربي الموجَّه للطفل. كما أن ازدياد تلك الأنشطة صاحبه ازديادُ الطلب على الكتب من جميع الأطراف ذات علاقة بالطفل كالوالدين والمدارس ومؤسسات المجتمع المدني. فازدهرت حركة النشر التي اعتنت بإيجاد قصص وكتب تناسب الأطفال. وأيضًا ظهرت دُور نشْر تختص فقط بتقديم إنتاج موجَّه للطفل. كما أدَّت الحركة الأدبية في النشر إلى ظهور الكثير من الإنتاج المعني بأساليب وكيفية الكتابة للأطفال.

ازدياد الاهتمام بالكتابة للطفل وحول الطفل:

هذا الاهتمام الكبير بالمناشط التربوية لفتَ اهتمامَ الكثيرين إلى الحاجة إلى الكتابة للأطفال. فازداد عددُ المهتمين المنشغلين بالكتابة للطفل وتحوَّل الكثيرُ من الكتَّاب من الكتابة للكبار إلى الكتابة للطفل. وأبرزت الحركة الأدبية على مستوى العالم العربي في مجال أدب الطفل الحاجة إلى مؤلفين ورسامين ومتخصصين في مجال أدب الطفل. وقد أدت هذه الحاجة إلى ازدياد عدد الراغبين في الكتابة للطفل.

العمل على الرقي بأدب الطفل العربي:

إن الاطلاع الواسع الذي أُتيح للكاتب العربي بفضل وسائل الاتصال الحديثة مكَّنَه من الوقوف على مستوى أدب الطفل الأجنبي عبر مقارنته بأدب الطفل العربي بما يحمله من مواصفات تنسجم مع خصائص الطفولة. وهذا الاطلاع مكنَه بالتالي من معرفة مدى الضعف والخلل الذي يتسم به أدبُ الطفل العربي بشكل عام. وهذا ما حدا بالبعض إلى السعي لمعرفة مستوى أدب الطفل المفترَض تقديمُه وتوفيرُه للطفل العربي، فإما أن يعملَ جاهدًا لطرْح ما يتوافق مع ذلك المستوى الرفيع، أو أن ينكفئ عن الكتابة احترامًا لذاته في أن يُقدِّمَ أدبًا ذا مستوى مُتدنٍ، أو أن ينحرفَ عما يتوافق مع المعايير العالمية.

Book 97.indb 141 12/14/23 12:03 AM

2. الآثار السلبية

الانتحال من أدب الطفل الأجنبي:

أدت سهولةُ الاطلاع على الأدب الأجنبي بسبب الهجرات وسهولة السفر وتوفر وسائل الاتصال الحديثة إلى تأثر بعض الكتاب بأدب الطفل الأجنبي. وقد قاد هذا التأثرُ العديدَ من الكتَّاب إلى الانتحال منه. وقد لجأ بعضُ الكتَّاب المنتحلين إلى التحوير والتبديل في المحتوى سعيًا منهم لإخفاء عملية الانتحال. وقد أدى هذا إلى أن ينجحَ البعضُ ويتمكن من إخفاء انتحاله، وبالتالي ينسبَ ما ليس له إلى نفسه نظرًا لتعدد اللغات والدول التي يُنتَحَل منها، بحيث يصبح من الصعوبة بمكان اكتشافُ المادة المنتحَلة والأدب الأجنبي المنتحَل منه. إلا أن هناك مَن ترك خلفه بعضَ القرائن والعلامات والأدلة للقارئ المتمرّس وبعض المطلعين على الأدب الأجنبي مكّنتهم من معرفة أن ما قدَّمه المنتحِلُ من أدب للطفل العربي ليس إنتاجًا أدبيًّا أصيلًا له.

انكماش القدرة الإبداعية لكتَّاب العالم العربي:

يمتد أثرُ الانتحال الأدبي في المقام الأول إلى شخصية المنتحِل نفسه، كاتبًا كان أو رسامًا حيث تنعكس سلبًا على قدراته الإبداعية. فاللجوء إلى مواد جاهزة وإعادة تَعليبها لا تترك للمبدِع مجالًا لتقديم إنتاجه الخاص به والمُستقى من بيئته المحيطة للارتقاء بها. هذه العملية السيئة تجعل المنتحِلَ غارقًا في عملية لملمة فُتات الآخرين، والبحث عن وسيلة لبلورة المادة المنتحَلة بطريقة يغطي بها عملية الانتحال. كما أن الاعتماد على الأعمال الجاهزة المنتحَلة من الآخرين قد يظهر عبرها المنتحِل وقد حقق إنجازًا إلا أن هذا الإنجازَ يتحقق على حساب كاتب آخر صاحب عمل إبداعي من بيئة المنتَحل لم يتمكن من منافسة المنتحِل المعتمد على نتاج غيره، وهذا مما لا شك فيه يؤثر سلبًا على الكُتَّاب العربَ، وبالتالي يؤدي إلى انكماشَ القدراتَ الإبداعية في العالم العربي. العملية الإبداعية تتطلب العملَ على إنتاج أدب أصيل يعتمد بشكل أساس على البيئة المحيطة ويرتوي من مَعين ثقافته وتراثه. ومع الأسف الشديد فإن الأعمال المنتَحَلة التي تدخل في حلبة التنافس مع الأعمال الأصيلة تسهم في انكماش القدرات الإبداعية في العالم العربي لأن المنافسةَ غيرَ المتكافئة بسبب عملية الانتحال تجعل الكاتبَ العربي المثابرَ والمُخلِصَ ينكفئ عن مواصلة سيره.

العلاقة بين الترجمة والهوية:

تثير كلمة الترجمة في مجال أدب الطفل تخوفًا من قبل العديد من الأهالي والمربين في عالمنا العربي لما قد تتضمنه الكتبُ المترجَمة من أخطار ثقافية على الطفلَ العربي. وينطلق خوفُ الأهالي والتربويين من الكتب المترجَمة من حرصهم على عدم نقل مفاهيم غير متوافقة مع ثقافتهم إلى أبنائهم سواء عبر معاني أو عبارات القصص أو عبر رسومات القصص التي قد تتنافى في بعض صورها مع قيم المجتمع. وكلتا النقطتين ذاتُ أهمية جديرة بالاهتمام، لذا فمن الضروري الالتفاتُ إليهما وإعطاؤهما العنايةَ الكافية. ويشير عتيق (2011) إلى أن المنظومة الثقافية مَعنية بمعاينة المنتج الثقافي لمعرفة ماهيته قبل رفضه أو قبوله. وهنا يقتضي الأمرُ وجودَ آلية للمعاينة وتقرير ما يمكن قبوله أو رفضه. ويضيف حرب (2010) جانبًا آخر وهو أن مشكلتنا ليس في «اكتساح العولمة والأمركة... بل في عجْز أهلها عن إعادة ابتكارها وتشكيلها في سياق الأحداث والمجريات» (ص، ٢٥). وهذا ما نواجهه في مجال أدب الطفل، وبسببه ما زلنا نستورد بشكل كبير جدًّا أدبًا غريبًا عنا ونترجمه.

Book 97.indb 142 12/14/23 12:03 AM

مواضع القصور في أدب الطفل العربي:

1. **غياب الحركة النقدية ومعايير الكتاب الجيد:**

رغم الإيجابيات المتعددة للتواصل مع العالم الغربي التي أسهمت في تقدم أدب الطفل في العالم العربي، إلا أن هذا التواصل ظل يعاني من نقص في جانب مهم وأساسي من شأنه عند توفره أن يسهم بشكل إيجابي في تقديم أدب الطفل بمستوى نوعي وراقٍ، وهذا الجانب يتمثل في الحركة النقدية ومعايير الكتاب الجيد. فأمام الكم الكبير من قصص الأطفال التي تطبع مقارنة بالماضي، والتوجه الكبير نحو الكتابة للطفل نشاهد غيابَ حركة نقدية مرافقة مع هذا الإنتاج الغزير. فرغم التأثر بالغرب في مجال التأليف والرسم والطباعة إلا أن العالم العربيَ لم يتأثر بالحركة النقدية التي تتمتع بها البلدانُ الغربية، وهي التي تسهم بشكل كبير في نشر كتب ذي مواصفات جيدة وراقية. ومن المؤسف أيضًا أن المؤسسات المهتمة بأدب الطفل في العالم العربي لم تبلور صيغًا مدروسة لتقييم ووضع معايير للأدب المنشور. لذلك فإن غياب كلٍ من الحركة النقدية ومعايير الكتاب الجيد أثر بشكل سلبي على ساحة أدب الطفل العربي، الأمر الذي أدَّى (مع الأسف الشديد) إلى تسلل الكثير من الأدب ذي المستوى المتدني إلى ساحة أدب الطفل في المجتمعات العربية. وأيضًا، مع تسارع عملية النشر فإن عدمَ وضْع معايير تحدِّد نوعيةَ الكتاب الذي ينبغي وضعه في يد الطفل العربي والواجب مراعاتها من قبل دُور النشر، أدَّى إلى انتشار قصص وكتب للطفل العربي غيرِ مراعية لأسس ومعايير الكتاب الجيد الواَجب توافرُها في أي كتاب يُقدَّم للطفل العربي.

2. **الذائقة الأدبية ومستوى كتاب الطفل:**

بسبب القصور وغياب مؤسسات تُعنى بضمان تقديم أدب جيد وعلى مستوى عال، يُنشَر أدبٌ غيرُ منسجم مع خصائص الطفولة والذوق الرفيع. وقد أثر ذلك بشكل عام على الذائقة العامة بحيث أصبح من الصعوبة بمكان التفريق بين ما يُطرح من نتاج من حيث المستوى والأصالة عن غيره. وبسبب افتقاد معايير واضحة فقد انتشرت كتبٌ لا تحوي منَ الأدب الرفيع ما يؤهلها إلى أن تقود زمامَ أدب الطفل العربي. ولعل ضيقَ الساحة عن قدرة الكاتب أو الباحث في طرْح آرائه بحرية ضَيَّق نطاقَ القدرة على نشْر الوعي بأهميةَ الكتب الجيدة المقدَّمة للطفل أو انتقاد الكتب أو القصص ذات المستوى المتدني.

3. **إيمان الكاتب بقيمه العربية:**

يذكر حرب (2011) بأن عملية الخلق والإبداع تبدأ من تفكيك آليات التفكير للخروج من نمطية المحافظة على الأصول والخوف على الهوية من الضياع والانتقال بها من شكلها المغلَق إلى طاقة من الإبداع والخلق، «في ضوء ذلك ما نحتاج إليه ليس الخشية من الغزو، بل ممارسة غزو مضاد، عبر ابتكار صيغة أو إبداع فكرة ...» (ص، 27). فهل يحمل كاتبُ الأطفال العربي الثقافةَ والقدرةَ للانطلاق بعيدًا عن التخوفات من ضياع الهوية المغلقة والانتقال إلى عملية الإبداع والخلق في مجال أدب الطفل؟ هل بإمكان أدب الطفل العربي حماية الأدب الموجَّه للطفل العربي من الوقوع تحت تأثير الثقافة الغربية، وهل لديه القدرة على المضي بها نحو الإبداع والخلق؟ ثم ما الإمكانات التي ينبغي توفرها في كاتب أدب الطفل العربي حتى يكون قادرًا على خوض هذا الغمار في خِضَمّ هذه الثورات المتعاقبة في مجال الاتصالات والتقارب بين الشعوب في شتى مناحي الحياة؟

من الصعوبة الردُّ على التساؤلات السابقة لعدم وجود دراسات لتقييم مستويات أدب الطفل من ناحية، ومن ناحية أخرى لا توجد في عالمنا العربي مؤسساتٌ تُعنى – بشكل خاص– بوضع صياغة متكاملة من أجل البناء عليها لفهم قدرات ومستويات ما يُطرح من أدب الطفل في العالم العربي بشكل علمي ومدروس. إننا نفتقد إلى مؤسسات تضع معايير محددة لقياس مستويات أدب الطفل العربي وفق منهج شامل ومتكامل.

Book 97.indb 143 12/14/23 12:03 AM

إننا نستطيع، رغم هذه العقبات، أن نلقي الضوءَ على بعض الموضوعات التي لاقت رواجًا في مجال أدب الطفل العربي لمعرفة استقلالية فكر الكاتب، وتمكنه من آليات الكتابة والتفكير للخروج بصيغ مبدعة تتناسب مع المجتمع ومنظومته الفكرية والعقائدية. على سبيل المثال، يُعدُّ موضوعا الطلاق والموت من المَوضوعات المهمة في مجال أدب الطفل. فمسألة الموت تُعدُّ من المسائل التي تمرُّ أمام كل طفل سواء عبر موت أحد أفراد أسرته أو أقربائه أو أصدقائه أو موت طائر أو حيوان تعلَّق الطفلُ به. وبسبب عدم إدراك الطفل للفقد أو غياب المحبوب، فإن ذلك ينعكس عليه سلبًا حسب صلته وتعلّقه بالمفقود بسبب الموت سواء كان إنسانًا أو حيوانًا. وقد لا يستطيع الطفلُ غالبًا التعبيرَ عن ألمه بالفقد إلا بالبكاء أو تصرفات أخرى قد لا تُفهَم من قبل المحيطين به. هنا قد يؤدي أدبُ الطفل دورًا في تقريب فكرة الموت للطفل.

لقد عالج أدبُ الطفل الغربي هاتين المسألتين على نطاق واسع وبأساليب مختلفة، إلا أننا لا نجد غير معالَجات محدودة في هذا المضمار في نطاق أدب الطفل العربي. هناك قصص قليلة تناولت موضوعَ الطلاق أو الموت. إلا أن ما ينقص تلك القصصَ هو عدمُ انسجامها بشكل جيد بالثقافة العربية والإسلامية في معالجتها لهاتين المسألتين المهمتين. نلاحظ أن القصصَ التي تطرَّقت لهاتين المسألتين افتقرت إلى أمور مهمة في معالجتها للموضوع، بحيث تنسجم مع الثقافة العربية والإسلامية. فمسألة الطلاق في الدول العربية تعدُّ من الموضوعات المهمة والحساسة، فالشرع الإسلامي يعدُّه « أبغضَ الحلال ». مقابل ذلك نرى أن تناوله ضمن أدب الطفل لم يكن مسايرًا لتراث وعادات الشعوب العربية من ناحية، ومن ناحية أخرى فإن الأسلوب المستخدَمَ في طرْح مسألة الطلاق يعدُّ بعيدًا عن الفهم والتقبّل النفسي للطفل العربي لهذا الأمر.

تذكر اللواتي في مقالها (2018) حول القصص التي تناولت مسألةَ الطلاق في أدب الطفل العربي في أنها تتماهى مع الأسلوب المتبَع في أدب الطفل الغربي، وبأن تلك القصصَ تجاهلت الاختلافات الجوهرية بين أسلوب الطلاق المتبَع في الدول العربية مقارنةً بما هو حادثٌ في الغرب. ناهيك عن تجاهل تلك القصص لأصل فكرة الطلاق، وبالتالي طرحها بأسلوب لا يتناسب مع التوجُّه العربي والإسلامي، كما أن المعالجة لم ترقَ إلى مستوى الأسلوب الفني المستخدَم في القصص الغربية في معالجة موضوع عميق وجوهري. ومسألة الموت من المسائل التي حاول أدبُ الطفل العربي التطرُّق إليها كما أشارت (اللواتي، 2018) إلا أن تلك القصص أخفقت أيضًا في تقديم معالجة تتناسب مع قدرات الطفل من جهة، ومن جهة ثانية عدم تلاؤمها مع الثقافة والبيئة العربية والإسلامية المحيطة.

إن أدب الطفل يختلف عن غيره من الآداب في نقطتين كما أشار O'sullivan (2011) :

1) إن هذا النوع من الكتابة ينتمي تلقائيًا إلى مجالَي الأدب والتربية في آن واحد. حينما ندرس أدبَ الطفل فإننا نرى كيف تنعكس القيمُ المتضمَّنة فيها في الواقع العملي.

2) في جميع المراحل التي يمر فيها أدبُ الطفل نجد أن الشخص الكبير هو الذي يقرر للطفل القارئ، لهذا في جميع مراحل عملية إنتاج الكتاب لا بد من فحْص مدى قدرة الجسور الممتدة من تقليص المسافات بين طرْح الكبار وخصائص الصغار من حيث اللغة والخبرات والموضوع وقدرة النص في فهم الطفولة.

يُلاحَظ أن كتبَ الطفل العربي لبعض دُور النشر المعروفة في مجال أدب الطفل، تعكس اهتمامًا كبيرًا من حيث الرسم والإخراج وتقديم الكتاب بصورة مُرضية، إلا أنها لا زالت قاصرةً عن إيصال المحتوى إلى الدرجة المُرضية. والسبب؟

إن غياب الحركة النقدية والدورات والورش المتخصصة أدى إلى عملية التساهل في النشر والتهاون في المحتوى. وهذا بدوره كرَّس الكتابةَ السطحيةَ البعيدةَ عن تقديم فكرة عميقة ومبدِعة. ولعل من الأمور التي ستساعد في تقديم محتوى جيد يحترم عقولَ أطفالنا العرب هو:

Book 97.indb 144 12/14/23 12:03 AM

- **تقديم ورش عمل في الكتابة للطفل:** عبر تجربة كاتبة المقال، فإن الورش والدروات ذات المستوى العالي التي تعرض الأساليبَ والتقنيات الحديثة في الكتابة للطفل، تساعد المشارك في تلك الدورات على معرفة كيفية خوض أغوارِ الكتابة للطفل. وهذا الفهم المعمَّق يجعل المشارِكَ أمام مسؤولية ما يكتبه، ونادرًا ما ترى غيرَ المتمكن منهم يستمرُّ. كما أنها في الجانب الآخر تمدُّ المتَمكِّن بأساسيات الكتابة المتناسبة مع خصائص الطفولة.
- **نشرات لتقييم الأدب المنشور:** تفعيل أثر الدورات والورش يظهر عبر طرْح نشرات نصف سنوية أو سنوية على أقل تقدير تقدِّم الإنتاجَ المنشورَ في أدب الطفل وتقييمه بأسلوب بعيد عن المحاباة، مع مراعاة الأفراد والأشخاص والمؤسسات، بحيث تكون تلك النشراتُ ذاتَ طابع استقلالي بحت.
- **فعاليات ثقافية متخصصة:** تفعيل حركة أدبية على مستوى الوطن العربي أو حسب المواقع الجغرافية على شكل ندوات مصغرة أو مؤتمرات متخصصة ومفعلة بشكل أساسي للعمل على رفع مستوى أدب الطفل. تستقطب مثلُ هذه الفعاليات المهتمين لتقديم خلاصة تجاربهم في مجال الكتابة للطفل، وبالتالي تكوين مجموعات صغيرة للنقد الأدبي (Critique Group).
- **تفعيل دور المراجع (editor):** من الأهمية بمكان تفعيلُ دَور المراجع لمساعدة الكاتب على معرفة نقاط القوة والضعفَ في كتاباته من أجل توجيهه نحو تطوير عمله. المراَجع في الدول الغربية هو الذي يساعد الكاتبَ والرسامَ على التواصل مع الناشر إما مباشرة أو عبر وسيطَ (agent) الذي يقوم بضمان حقوق الكاتب والرسام من جهة، ومن جهة أخرى مساعدتهما في البحث عن المدقق والناشر لتبنّي عملهما. لهذا فمن الجيد تفعيلُ آلية بين دُور النشر المهتمة بأدب الطفل وبين مراجِع متمرِّسٍ في مجال أدب الطفل قادرٍ على تقييم العمل لضمان جودة الأدب المقدَّم للطفل.
- **الدراسات والتقييمات الجادة:** إننا بحاجة ماسة إلى دراسات وتقييم شامل لمستوى أدب الطفل العربي. إن انعدام التقييم والدراسات الجادة يُفقدنا البوصلةَ في تطوير أدب الطفل العربي. إننا بحاجة إلى معرفة نقاط القوة والضعف في الأدب المنشور والعمل على تطويره بشكل يتوافق مع المعايير الإنسانية وينسجم مع رؤيتنا العربية والإسلامية.

في الختام:

لقد كان العالمُ الإسلامي لقرون طويلة ينبوعَ العلوم والرقي والتقدم، فحينما كان الأطفالُ العربُ يسيرون زمرًا زمرًا نحو الكتاتيب والمدارس ويستمعون إلى القصص التاريخية، حينها كان الغرب يرزح تحت وطأة التخلف والظلام. إلا أن إصرار وتحدي الغرب في خلْق عالم أفضل عبر التعلم والترجمة من الشرق مكّنه من تطوير نفسه على جميع الصُعُد. من هنا فإن الاهتمام بأدب الطفل لم يعد مسألة ترفيه، إنها رسالة أساسية من أجل بناء إنسان عربي قادر على خوض تحديات المستقبل. إننا مطالبون بتقديم أدب ذي ذوق رفيع، ومستوى راقٍ ومنسجم مع خصائص الطفولة، وفي نفس الوقت مُقدِّر لعقلية الطفل العرَبي. إننا بحاجة إلى أدب متسم بمعايير الإبَداع والجمال، ومرتكز على قيمنا العربية الإسلامية.

المراجع

الحديدي، علي (1988). *في أدب الأطفال*. مكتبة الأنجلو مصرية. الطبعة الرابعة.

اللواتي، فاطمة أنور (2018). الموت في أدب الأطفال. *مجلة القافلة المملكة العربية السعودية*، أرامكو. أبريل 2018. (نقلا من مدونة الكاتبة: https://fatma-anwar.blogspot.com/2018/04/blog-post-1.html)

Book 97.indb 145 12/14/23 12:03 AM

اللواتي، فاطمة أنوِر (2018). الانفصال بين الزوجين في أدب الأطفال. مجلة السفير، لبنان. فبراير 2018. (نقلا عن مدونة الكاتبة: https://fatma-anwar.blogspot.com/2018/02/blog-post.html)

حرب، علي (2010). حديث النهايات فتوحات العولمة ومأزق الهوية. المركز الثقافي العربي. الجزائر.

سوقال، إيمان (2018). التنوع الثقافي جدليات التواصل وإعادة بناء الهوية. *مجلة العلوم الاجتماعية* – جامعة الأغواط. http://www.univ-soukahras.dz/en/publication/article/1944

عتيق، عمر (2011). الترجمة والعولمة في سياق التواصل الثقافي. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات* – العدد الخامس والعشرون (2) 2011.

O'sullivan، E. (2011). Comparative Children›s Literature، PMLA، Vol. 126، No. 1 (January 2011)، pp. 189–196 Published by: Modern Language Association.

Book 97.indb 146 12/14/23 12:03 AM

الموهوبون وإعادة ضبْط اليابان من خلال أفلام الإنمي: دروس وعِبَر للعالم العربي

أ. محمد عبد العظيم الحاج صالح

محاضر متعاون - بقسم التربية الخاصة - كلية التربية - جامعة الخرطوم

وطالب دكتوراه بقسم علم النفس - كلية الآداب - جامعة الخرطوم - السودان

المقدمة:

هيروكي ونظام التعليم في اليابان:

«هيروكي» طفل ياباني موهوب هاجر مع والدته إلى أمريكا؛ والسبب في ذلك أنه كان يواجه مشكلةً مع نظام التعليم في اليابان. فمن وجهة نظره أن هذا النظامَ يمحو شخصيةَ الأطفال بالكامل، وبصورة أخرى فهو لا يراعي فروقَهم الفردية واهتماماتهم الذاتية، ونظام التعليم يتعارض مع «هيروكي» كونه يجب أن يكون على حاسوبه. فكرة صناعة «هيروكي» لعقل اصطناعي أتت من التجارب التي عاشها، مما يعني أن فكرة «إعادة ضبْط اليابان» كانت حلم «هيروكي»، لكنه لم يستطع تحقيقَه بسبب «انتحاره». لذلك على ما يبدو أن «نواز آرك» أراد أن يحقق حلمَ «هيروكي». عرف هيروكي حقيقةَ «شيندلر» حقيقة الشركة المطوّرة للعبة باستخدام برنامج الـ(DNA) الباحث، وعرف كذلك أنه إذا اكتشف أن «شيندلر» حفيدٌ لأخطر قاتل عاش قبل مئة عام، فسوف تنهار مؤسساتُه بالكامل. ولِيُبقيَ على السر قام شيندلر بالضغط على هيروكي نفسيًّا حتى انتحر. تلك سيرة مختصَرة للطفل الياباني المَوهوب «هيروكي».

تعود قصة هذا المقال إلى مشاهدة الباحث لحلقة من أفلام «المحقق كونان» ذائع الصيت في العالم. يدور الفيلم الذي يمتد لساعة وسبع وأربعين دقيقة حول لعبة سمَّيت بـ«الكوكون»، يُدْخَلُ اللاعبُ فيها إلى كبسولات تشبه الشرانقَ، في حالة من التنويم المغناطيسي، يستطيع اللاعبون التخاطبَ كما لو في الحقيقة بفضل أنظمة الصوت المتطورة، واللعب في عالم كأنه حقيقي، وقد استُخدمَتْ أحدثُ التقنيات في هذه اللعبة. في هذه اللعبة توجد خمسةُ عوالم موجودة في الحقيقة، وعلى اللاعب اختيار أحدها. اختير خمسون طفلًا للمشاركة، وسيكونون أوائل مُجرّبيها.

تعدُّ هذه اللعبة –في مجتمع الإنمي نفسه– اختراقًا في عالم ألعاب الفيديو، وقد اختيرت اللعبةُ التي تتمركز حولها الحلقةُ بصورة دقيقة حيث تشكّل «الكوكون» نموذجًا للتفاعل بين الإنسان والآلة بصورة كاملة، وخلال السنوات العشر الأخيرة نشطَت الأبحاثُ المتعلقة بتطوير الروبوتات التي من المتوقع أن تحلَّ محلَّ الإنسان في كثير من الوظائف. ويمكن أن نرى هنا أن الموهبةَ «هيروكي» كان حسَّاسًا لحاجات بيئته المحلية فعمل على تطوير هذا النظام الذي يخاطب مشكلات التنمية المحلية في اليابان. وتنتظر الدول من موهوبيها الكثيرَ، وتُقدّم لهم خدمات راقية، وتنتظر عقودًا كي تتمكنَ من جَني ثمار زرْعها لموهوبين يكونون قادرين على القفز ببيئتهم على المستوى المحلي والدولي. وربما خاطبت اليابانُ بهذه الفكرة أطفالَها، والآباءَ، والمعلمين، والمجتمعَ بضرورة الاهتمام بهؤلاء الموهوبين وبيّنت كيف يمكن لاختراعاتهم أن تغيّرَ مسارَ حياة المجتمع من حولهم.

Book 97.indb 147 12/14/23 12:03 AM

الوعي بقضايا الموهوبين:

في بداية الحلقة وصفَ أحدُ المَدعوّين الكبار لافتتاح اللعبة أنها «مجرد لعبة»، ويصعب على الأشخاص العاديين تفهُّمُ تجمُّع آلاف الناس والعشرات من المحطات التلفزيونية لرؤية الاختبار الأول للاختراع، وحسب قول أحد الأطفال فإنه «مع ظهور هذه اللعبة فإن كلَّ شركات الألعاب سيُقضى عليها بضربة واحدة». ووفقًا لهذا القول فإن اختراع «هيروكي» يعدُّ حاسمًا في تغيير اتجاهات المجتمع نحو الشركات الأخرى لكنه وجد معارضةً بدعوى أنه «مجرد لعبة»، وبالعودة إلى العام 2003 تقريبًا وهي الفترة التي بدأ فيها مشروعُ رعاية الموهوبين على مستوى السودان، وجد هذا المشروعُ معارضةً قوية، فعلى سبيل المثال، اعترض أحدُ أكبر الكتَّاب الصحفيين في السودان حول أثر برنامج «اليوسماس» في تنمية نصف الدماغ الأيمن وزيادة مستوى التحصيل في الرياضيات، وقد ردَّ عليه قائدُ المشروع البروفسور (عمر هارون الخليفة) بدراسات عابرة للقارات فما كان من الصحفي إلا أن عدَّ ردَّ الخليفة بأنها «إجابات واهية» حول ما أثاره حول القضية، ويُعدُّ مثلُ هذا النوع من التفكير كفيلًا بوأد الأفكار الخلَّاقة التي تسهم في تغيير مسارات التنمية. ويبدو أن هناك علاقةً وثيقةً بين «مجرد لعبة» وبينَ «إجابات واهية» وما يهمنا ليس العلاقة بين الاثنين، لكن كيفية مواجهة مشكلة الوعي بقضايا الموهوبين. ويمكن القول إن هذا الفيلم يوضّح أن اليابان تبثُّ الوعيَ عن طريق أفلام الإنمي، ويمكن التساؤل: كيف يبثُّ السودانُ والعالمُ العربي الوعيَ بأهمية رعاية الموهوبين؟ وُجِّهَ سؤالٌ للأطفال الموهوبين الذين فُحصُوا في السودان، ويتعلق السؤالُ بطبيعة أحلامهم، وكان من بين الإجابات: ابتكارُ قاعدة جديدة في الرياضيات، عقارٌ للملاريا، اكتشافُ كوكب جديد، واختراعاتٌ -أي أحلام- أخرى «فارقة» تتعلق بهندسة الجينات والحاسوب والزراعة والقنابل الذرية (الخليفة، 2009). ويمكن القول إنه في حالة رعاية هؤلاء الموهوبين بصورة دقيقة وواعية فإنهم قادرون على إحداث تغيير كبير في السودان. ويرتبط تحقيقُ هذه الأحلام بوجود وعي على مستوى مؤسسات الدولة ووعي أفراد المجتمع.

إمَّا الرعاية وإمَّا الهجرة:

تشير هجرة هيروكي إلى الولايات المتحدة الأمريكية مع والدته إلى المكانِ الأفضل لرعاية المواهب في العالم، ووفقًا لدراسة (الخليفة، 2008 أ) كانت الولايات المتحدة الأمريكية أكثرَ منطقة جاذبة للموهوبات من العالم العربي، وبلغت نسبةُ الدراسات فيها 60%، ونسبةُ الهجرة إليها 52% من الموهوبات في العالم العربي. ويشير هذا إلى أن أمريكا هي المكان الأفضل للدراسة والعمل بالنسبة للموهوبين. وقد أصبح واضحًا أن لا خيارَ أمام الموهوب الذي يريد أن ينميَ قدراته فإما وجدَ رعايةً كافية داخلَ وطنه، وإما وجدَ نفسَه فاقدًا للرعاية لتحتضنه أمريكا أو غيرها من الدول التي لها وعي بأهمية رعاية الموهوبين.

اختير الخمسون طفلًا من أبناء السياسيين وقادة الدولة من الشرطة ورجال الأعمال، بينما تمَّ تجاهلُ الأطفال الآخرين، وفي العالم العربي تعاني المؤسسات من الفساد والمحسوبية التي تُنهكُ الاقتصادَ، وتسببت سياساتُ الفساد في قيام الشعوب العربية بثورات رافضة للتمييز، مطالبَة بالعدالة وَحُسْن توزيع الثروة. وتكمن المشكلةُ في أن الأطفالَ الذين اختيروا -وهم لا يستحقون- سوفَ يتولَّون عندما يكبروا مناصبَ قياديةً في اليابان، وسيكون أولئك مَن يحملون مستقبلَ البلاد على أكتافهم. وعندما يفكر الموهوبون بهؤلاء الأطفال الذين سيرثون أعمالَ والديهم وبالتالي سيقررون مصيرَ وشكلَ اليابان في المستقبل، فإنهم يشعرون باليأسِ حيالَ ذلك المستقبل! مما يعني عملَ الموهبة في ظل ظروف سيئة، وغير مواتية، وغير قابلة للإبداع، وفشلَ مشاريع الرعاية إنْ وُجِدَت، ووأدَ الأفكارِ العظيمة والخارقة للعادات، فلا فرْقَ حينئذ بين مَن يملك موهبةً ويجتهد في إثرائها، وبين مَن ينتظر منحةً مجانيةً لا يعرف كيف يستقبلها وكيف يودعها.

Book 97.indb 148 12/14/23 12:03 AM

«نواز آرك» وإعادة الضبط:

أكمل «هيروكي» قبل سنتين بناء «نواز آرك» ويقصد به العقل الاصطناعي الذي ينمو في سنة واحدة بما يضاهي خمسَ سنوات للإنسان، والآن «نواز آرك» عمره كعمر «هيروكي»، ووفقًا للأدب التربوي يعدُّ «نواز آرك» – كطفل– موهوبًا إذ إنه يمتلك قدراتٍ عقليةً عاليةً مقارنة بأقرانه.

هدف «نواز آرك» عند تشغيل اللعبة إلى «إعادة ضبط اليابان». قام بإعطاء الأطفال المشاركين في اللعبة معلومات عنها، لكنها ليست لعبةً عاديةً، فحياة الأطفال مرهونة بها!! إن خسر الجميعُ فلن يستطيعوا العودةَ إلى العالم الحقيقي، وإذا فاز واحدٌ فقط فيعني أنهم فائزون جميعًا وسيعودون جميعًا ـ حتى الخاسرون منهم ـ إلى العالم الحقيقي. أما في حال خسر الجميعُ، سيقوم «نواز آرك» بإرسال موجات كهرومغناطيسية إلى أدمغتهم لتدمير خلاياها، فمن وجهة نظره «هذا هو السبيل لإعادة ضبط اليابان» ويقصد «بإعادة ضبط اليابان»، أن أبناءَ التجَّار الطمَّاعين سيكونون كآبائهم طمَّاعين، والأطباء الذين يسعون وراء المال سيكون أبناؤهم مثلهم، ولجعْل اليابان أفضل حالًا يجب القضاءُ على هذه السلسلة. ووُجِّهَ سؤالٌ لـــ «نواز آرك»: من أعطاك الحقَّ في التحكم بحياة الناس؟!، فأجاب: ومن أعطى الحقَّ للآخرين في التحكُّم بحياة هيروكي؟

يعدُّ هذا أفضلَ مثال للاستخدام السيئ لقدرات الموهوبين، ويشير هذا الفعلُ إلى أنه في حالة عدم إحاطة الموهوبين بمراكز لإبراز قدراتهم وإمكاناتهم بصورة جيدة، فإنهم يكونون في حالة ضغط نفسي شديد، وحينئذ، ربما يتحول جهدُهم نحو الانتقام، ومن المرجَّح أن تكون مواجهةُ ردة فعلهم صعبةً للغاية مثلَ صعوبة الإتيان بمثل إسهاماتهم الإيجابية الخارقة في الحاسوب، والفضاء، والطب، والآداب، وغيرها. وبالنظر إلى ردة فعل «نواز آرك» تدور تساؤلاتٌ أخلاقيةٌ عدة حوله: ما الذي اقترفه الأطفالُ المشاركون في اللعبة حتى يتعرضوا لهذا الموقف؟ هل يستحقون الموتَ بناءً على أفعال آبائهم؟ هل يرتبط بناءُ دولة خالية من «الفساد» بالتضحية بأبناء الفاسدين حتى لا يكونوا أمثالَهم؟ وهل كان لأبناء الفاسدين الحقُّ في اختيار آبائهم؟ أو أنَّ الطمعَ والظلمَ ينتقلان عبْرَ الجينات؟

من خلال هذه النتيجة يتضح أن نظام التعليم يجب أن يراعي الفروقَ الفردية بين الطلاب وخاصة الموهوبين، بما يجعل الأجيالَ اللاحقةَ نفسَها قادرةً على تطوير النظام مستقبلًا، وجعله مرنًا ليتوافقَ مع قدرات وإمكانيات كل فرد، وهذا الفيلم ربما كان هدفُه الأساسيُّ تنميةَ الوعي بضرورة تطوير النظامِ التعليمي وجعله مُهيَّأً لتطوير كل فرد ياباني. تُرْجِمَ الفيلمُ إلى العربية بصورة رائعة، ماذا استفاد العالَمُ العربيُّ من ذلك؟ على مستوى الجامعات في العالَمِ العربي تُدرَّس مقرراتٌ باليةٌ يعود تاريخُ التخلي عنها إلى ثمانينيات القرن الماضي (الخليفة وأحمد، 2011). ورغم المناداة المستمرة بالتحديث والتطوير ظل الحالُ كما هو عليه، ومن غير المتوقع في ظل هذا الفهم السائد أن يكونَ العالمُ العربي قادرًا على قيادة العالم في التعليم، أو ممسكًا بمفاتيح التنمية، أو معطيًا مانحًا لا متسولًا آخذًا. ومع هذا الحال تندثر عقولُ الموهوبين، وتموت الآمالُ، ويصبح العالمُ العربي مرشَّحًا لأن يظهر فيه الكثيرُ من نوع «نواز آرك» الغاضب على الظلم والباحث عن الانتقام، وحينئذ يصبح القاطنون من المحيط إلى الخليج تحت رحمته في عالم الحقيقة لا في عالم الأفلام والإنمي ويصبحون في مواجهة ضغط عالٍ ورياح شديدة هدفها «إعادة ضبط العالم العربي».

المكتبة «تطوير القدرات»:

في مجريات اللعبة يحاول المشاركون إيجادَ «شارلوك هولمز» فيدخلوا منزلَه الذي يحوي مكتبةً

Book 97.indb 149 12/14/23 12:03 AM

له، والمهم هنا أن أول ما فعلوه أنهم قرروا قراءةَ تلك الكتب لاعتقادهم أنها توصلهم لهدفهم، ودائمًا ما يوصي الأساتذةُ الطلابَ بالقراءة، وتشكّل هذه النقطةُ «إيحاءً» رائعًا بأن أولى الخطوات إلى الفهم والنجاح وبلوغ الأهداف هي القراءة، ويمكن التساؤلُ كم ساعة يقضيها الطلابُ في المكتبات بالجامعات السودانية؟ وهل المكتباتُ مُهيَّأةٌ لإفادة الطلاب؟ قام الباحثُ بالذهاب إلى مكتبة في إحدى الجامعات العريقة ووجد أثرَ «خيط» في أحد كتبها دلالة على أنها منتهيةُ الصلاحية، وذهب إلَى مكتبة أخرى فوجدها زاخرةً بالكتب الحديثة ومتميزةَ الخدمات، لكن مساحةَ المكتبة تقاربُ مساحةَ «المطبخ» كما أنها لا تتسع لأكثر من عشرين طالبًا في الوقت نفسه، وتحتاج المكتبات لإعادة «تأهيل» و «توعية» وربما تحتاج «لإعادة ضبط». وترتبط القراءة بتنشيط الذاكرة وتطوير القدرات اللفظية وتعزيز التركيز وتطوير القدرات الإبداعية فضلًا عن إثراء معرفة الطفل وتطوير قدراته في التفكير وحل المشكلات.

الفروق الفردية:

مشهد آخر وهو مشهد الألعاب إذ وجدَ الموهبةُ «نواز آرك» كرةَ قدَم، لكنه وصفَها بالقذرة، بينما فرحَ بها الأطفالُ الآخرون، ويعكس هذا المشهدُ نقطتين: الأولى أن الموهوبين مهما بلغوا من معرفة وذكاء فهُم «أطفال»، ويحتاجون كبقية الأطفال الآخرين إلى إشباع حاجات المرحلة العمرية من اللعب مع الأقران، والحاجة إلى الانتماء لجماعة يشعر فيها بأنه ليس وحيدًا ويستطيع التفاعل وبناء علاقات اجتماعية مع مَن حوله، أما الثانية، فهناك ضرورة لأن تُراعي ألعابُ الموهوبين الفروقَ الفرديةَ بينهم وبين العاديين، حيث إن الألعابَ التي يحبُّها الموهوبون قد تكون مملةً إذا قورنت بنفس الألعاب لدى العاديين الذين يقضون فيها الساعات الطوال مستمتعين بها، وربما يحتاج الموهوبُ لألعاب تكون مناسبةً لاتجاهاته وميوله حيث يعمل عقلُه فيها لا جسده، ألعاب تعتمد على التفكير الناقد وحل المشكلات.

التوطين:

«لا فائدة من أسلحة لا نعرف كيف نستخدمها»، قالها أحدُ الموهوبين حينما حاول أحدُ الأطفال أخذَ سلاح لاستخدامه عند الحاجة. تعكس مثل هذه الردود الفروقَ الفرديةَ في التفكير بين الموهوبين والعاديين من الأطفال، حيث إن استخدامَ الأشياء يرتبط بفاعليتها في إحداث التأثير المطلوب، وفي هذه الحالة يكون من غير المنطقي أخذُ سلاح ليست هناك مقدرةٌ لمُستخدمه على إحداث الفارق به؛ ببساطة لأنه لا يعرف كيف يستخدمه. لقد تم استيرادُ المعارف والعلوم من الغرب، لكن لم يتمكن العالمُ العربيُّ من الاستفادة منها، ليست لأنها سيئة، بل لأن العلماءَ هنا ليست لهم المقدرةُ على تفعيل أثرها ليخدمَ مشكلات التنمية المحلية، فهي نمَتْ وازدهرت لتؤدي وظائفَ لمجتمعها التي نشأت فيه بينما ليست لها – بشكلها الحالي – أي وظيفة تدعونا لتبجيلها، فلا نحن قادرون على إزاحتها ولا نحن قادرون على توليد ما هو خاص بثقافتنا. ويمكن القولُ أن الطفلَ الموهوبَ نطقَ «بحكَم الكبار»، وفي العالم العربي تحتاج بعضُ العقول لأربعين أو خمسين عامًا لتفهم ما يعنيه هذا الكلامُ، بَينما لم يَحتَجْ هؤلاء الأطفالُ أكثر من عشر سنوات ليدركوا معنى هذه الكلمات ويعلموها لغيرهم.

الدمج مقابل الفصل:

هناك ملاحظة جديرة بالذكر في العبارة نفسها «لا فائدة من أسلحة لا نعرف كيف نستخدمها»، تتعلق الملاحظة بردة الفعل عند سماعها وهي قيام الطفل الآخر «العادي» بترك المسدس مكانه فورَ سماعه لعبارة صديقه، وتبرز هنا قضيةُ دمْج الأطفال الموهوبين مع نظرائهم العاديين حيث أسهمت الصداقةُ والتعاون بينهم في تعلُّم الأطفال عددًا من السلوكيات الإيجابية. تقبَّلَ الطفلُ الآخرُ هذا التوجيهَ بصدر رحب، وعلى

Book 97.indb 150 12/14/23 12:03 AM

الأرجح لأنها من شخص بنفس مرحلته العمرية، بينما من غير المرجَّح أن يستجيبَ الطفلُ للنصيحة إذا كان الموجِّهُ هو «المعلم» أو «أحد الوالدين» أو شخصًا كبيرًا في السن، ربما لا يستطيع الكبارُ تفهُّمَ شخصية الصغار، وربما رفض النصيحة لأنها آتيةٌ من الكبار «كثيري النُّصْح» و«الثرثارين» الذين لا يريدونهم أن يستمتعوا. وقد دلَّ هذا الفعلُ على أن الصغارَ يتقبَّلونَ النصحَ بصورة أفضل إذا كان ممن هم في مثل عمرهم مما يرجِّح فاعليةَ الدمْج بين الموهوبين والعاديين في تنمية السلوكيات الإيجابية بين العاديين. وتتبع الدولُ العربية كالأردن والسعودية وقطر والبحرين والسودان نظامَ الفصْل بين الموهوبين وغيرهم، مما يُفقد الآخرين الغالبية العظمى من أطفال البلاد فرصةَ التعلم من الموهبة، ويستند كلٌّ من اتجاهي الدمج والفصلَ إلى عشرات الدراسات، لكن ليس هناك في العالم العربي – على حسب علم الباحث– دراساتٌ متعلقةٌ بالدمج أو الفصل. ويعتمد تصميمُ برامج الرعاية هنا على ما هو موجود في الغرب، ولأن المجتمعات العربية تقوم على «التعاون» و«الجماعية»، بينما تقوم المجتمعات الغربية على «الفردانية» في الفهم والتفكير، يكون من الأفضل استخدامُ الدمج في الدول العربية؛ لأنه يعكس الثقافةَ السائدةَ، بينما يكون الفصلُ أفضلَ في ظل ثقافة الفردانية التي تسود فيها علاقاتُ المصلحة فقط، وهي الثقافات الأوروبية والأمريكية المتشبّعة بحب «الأنا» مقابلَ حب «نحن» في المجتمعات العربية. فهل فُصلَ بين الموهوبين وغيرهم في الثقافة العربية بناء على فهْمِ البيئة المحلية أو بناءً على إحصائيات الدراساتَ الغربية؟ وفي زيارته لليابان قال الطهطاوي إنه شاهدَ أمةً عاليةَ الموهبة، ومرتفعةً في درجة التجديد من غير استخدام برامج أمريكية (المجلس العالَمي للأطفال الموهوبين) أو أوروبية (المجلس الأوروبي للقدرات العالية) لرعاية الموهوبين، لكنه لاحظ في العالم العربي برامجَ لرعاية الموهوبين من غير أطفال موهوبين (الخليفة، 2008 ب). والملاحَظ أن إعلام جامعات ومؤسسات الدول العربية يصمُّ الآذانَ ليُعلمَ الآخرين بكل جديد في رعاية الموهوبين لدرجة أن أصبح التجديدُ مكايدةً للجيران أكثر من أنه هدف، وربما يُصرَفُ على الإعلام أكثرَ من البرامج نفسها. وفي ديسمبر 2018 وجد الباحثُ ورقةً دعت فيها الهيئةُ القومية لرعاية الموهوبين في السودان لحضور احتفال التخريج الأول وهو خاص بالخريجين الموهوبين فقط، وتساءل، لماذا يُفصَل بينهم وبين العاديين حتى في مثل هذه الاحتفالات؟ هل يعطي الموهوبون أهميةً لمثل هذه الاحتفالات؟ أم يعدُّونها ضياعًا للوقت؟ هل دُرِسَت الجوانبُ النفسيةُ لهذه الدعوة على الموهوبين؟ أم أن الأمرَ مرتبطٌ فقط «بالشيفونية»؟ تمثل الهيئةُ القومية لرعاية الموهوبين في السودان قمرًا في ظل ظروف ليلية حالكة الظلمة، وتنتظر السنينَ الطوالَ لترى موهوبيها شموسًا تعطيها الضوءَ صباحَ مساءَ، وتظل بحاجة إلى التصحيح والدعم والمساندة الشعبية قبل الرسمية حتى تنجحَ في سعيها.

الموهوب القاتل:

بعد «هيروكي» و«نواز آرك» و«كونان» هناك شخصية أخرى تمثل ضلعًا مهمًّا في الحلقة، وهي «جاك السفَّاح» الذي يبحث عنه الأطفالُ، وفي حال القبض عليه فإنهم يفوزون باللعبة. والملاحَظ أن الفوزَ باللعبة وإنقاذَ الأطفال ارتبط بتخليص الناس من «جاك» الذي تربَّى على القتل وتخصَّص فيه. فإما أن يُتَخَلَّصَ من «جاك» وينجوَ الجميعُ، وإما يتفوق «جاك» ويموت جميعُ الأطفال. و«جاك السفَّاح» هو طفل متشرد وجدَه «البروفسر موریاتي» في أحد أزقة الشوارع بعدما تركته والدتُه، ولمحَ البروفسور «الموهبةَ» لديه، وبالأخص «موهبة القتل». ولذلك قام بتدريبه على أن يكون أخطرَ قاتل في لندن، لكن رغبة «جاك» في القتل خرجت عن سيطرة «موریاتي»، فقد أصبح يقتل النساءَ البريئاتِ، والسبب في ذلك؛ أن والدته تزوجت –وهي إحدى ضحاياه– في مدينة «روينزور»، لكنها كانت تريد تحقيقَ أحلامها بالذهاب إلى لندن، ففعلت وتركت زوجَها وابنَها، كان ذلك قبل عشر سنين. قام جاك بقتل والدته لأنها تركته وحيدًا، وبسبب البروفسور أُصيبَ بمرضٍ نفسيٍّ فصار يقتل كل امرأة تشبه والدتَه. ومع أنه أصبح

Book 97.indb 151 12/14/23 12:03 AM

مجنونًا إلا أنه يستمع لمعلمه إنْ طلبَ منه قتْلَ شخص ما. ومما يدل على موهبته في القتل أن لديه القدرةَ على إخفاء نفسه والظهور بأشكال مختلفة -إبداع- حينما يرتكب جرائمَه، فلديه القدرةُ على التمويه والخداع حتى أن شرطة لندن عجزت عن إيقافه نهائيًّا.

توصَّل الأطفالُ إلى أن الوصولَ إلى الهدف يتطلب في بعض الأحيان «المغامرة»، وربما يشعر هؤلاء الموهوبون بالتحدي إزاء المشكلات التي تواجههم لذلك سعوا بكل الطرق إلى حلها، وترتبط مواجهة العقبات بدافعية إنجاز عالية خاصة عندما يتعلق الأمر بالحياة أو الموت. ويتمتع الموهوبون بدافعية إنجاز عالية (الطيب، 2008) بالإضافة إلى القدرة على القيادة والتوجيه واتخاذ القرار، مما يجعل الآخرين يعتمدون عليهم في حل مشكلاتهم وقضاياهم مما يمثل ضغطًا إضافيًّا عليهم.

وبغَضّ النظر عن أفعال الموهوبين سواء سيئة أم جيدة، قد تكون تصرفاتُهم مصدرَ إثارة وإعجاب لمن حولهم، حيث يكونون قادرين على إحداث الفارق فيما يواجهونه من مصاعب، وقد يفسِّر هذا حبَّ أحد الموهوبين في الحلقة لشخصيتين متناقضتين، ويرتبط الأمر بحبِّ «موریاتي» معلّم «جاك السفَّاح»، وحبِّ «شارلوك هولمز» المدافع عن الحق في نفس الوقت. ومن المهم القولُ إن الإعجابَ بالأفعال لا يرتبط بتأييدها وإنما بالفعل المبدِع نفسه، وربما يكون الموهوبون قادرين على التمييز بين الفعل المبدِع ونوعه، وبصورة أخرى قادرين على تمييز الإبداع وفي الوقت نفسه قادرين على التحكم في تصرفاتهم بشأن محاكاته أو عدمها. وإذا تمَّت عمليةُ تربية الموهوب بصورة جيدة فمن المتوقع أن يكون قادرًا على تمييز الإبداع، وتكون ردةُ فعله تجاهه تتوافق والثقافة التي نشأ فيها، وحينئذ يمكن الحُكْمُ بنجاح عملية رعاية الموهوبين من عدمها.

أجريتْ عدةُ أبحاث متعلقة بأنواع أو مجالات الموهبة في العالم فهناك الموهبة الموسيقية (الخليفة، 2002)، والرياضية (الخليفة، 2002)، وهناك مواهب أخرى تتعلق بالرياضيات والحاسوب وغيرها، لكن تظهر هنا موهبةٌ جديدة وهي «موهبة القتل». في السودان، يذهب مَن يَقتلُ من الراشدين إلى «السجن القومي بكوبر»، بينما يذهب إلى «دور تربية الفتيان» مَن يَقتلُ من الأطفال، وعلَى الأرجح تُفْحَصُ الحالةُ الاجتماعية والاقتصادية للأطفال ويُتَجَاهَلُ أو يُغْفَلُ فحصُ القدراتِ العقلية حتى يتسنى تقديمُ الخدمات المناسبة لكل عمر عقلي على حدة. ويرتبط إهمالُ الأحداث الجانحين بزيادة سلوكياتهم المضادة للمجتمع كما يرتبط عدمُ فهْم سيكولوجية الطفل الجانح بتعلم أساليب سلوكية جانحة جديدة مثل السرقة، النهب، القتل وغيرها، وقد أُنشئتْ في السودان وحدةٌ شرطية مختصةٌ بحالات الأطفال، وسُمّيت «وحدة حماية الأسرة والطفل» وهي مختصة بمعالجة قضايا الأطفال وأسرهم. ورغم توسّع أبحاث الذكاء في السودان خلال العقد الأول من القرن الحالي إلا أن «مشروع طائر السمبر» لم ينتبه إلى إمكانية وجود «سمبر» جانح موجود في دُور تربية الفتيان أو الفتيات، وليس هناك دراسةٌ -حسب علم الباحث- تعلقت بالجانحين الموهوبين. وبالنظر إلى موهبة «جاك السفاح» يمكن القول إنه في حالة فحْص دُور تربية الفتيان من المتوقع أن يكون هناك «سمبر» جانح يحتاج لرعاية خاصة وبرامج لتعديل سلوكه حتى لا يتحول إلى «جاك السفاح الثاني». ويمكن أن نقول إن هذا المقالَ كشف مجالًا جديدًا هو «الموهوبون القاتلون». ولو أن «جاك السفَّاح» قد تربَّى بصورة صحيحة في الصغر، فقد كان يمكن أن يكون جنديًّا في الشرطة أو قائدًا في الجيش، لكن تظل هناك برامج لتعديل السلوك ربما تنجح في حالة «جاك»، وبما أن السلوكَ الخاطئَ مُتَعَلَّمٌ فإنَّ تعديلَه إلى سلوك إيجابي ممكنٌ أيضًا.

Book 97.indb 152 12/14/23 12:03 AM

خاتمة:

في الأدب التربوي، هناك اهتمام خاص بتربية الموهوبين ورعايتهم على سبيل المثال (جروان، 2002)، (ريم، 2003)، وبصورة أكثر وضوحًا أكّد مؤسّسُ مجموعة «طائر السمبر» البحثية أن الموهوبين هم خيار المنافسة الأمثل (الخليفة، 2008 ج). وقد لفتت هذه الحلقة التي شاهدها الكاتبُ «صدفة» انتباهَه، وأثارت لديه عديدَ التساؤلات، كونها قد مسَّت قضايا جوهريةً تتعلق بالموهبة. فهل يمكن أن نأخذَ بعضَ الدروس والعِبَر من فيلم الإنمي الياباني «كونان»؟ وهل سنقوم «بالتحقيق» فيما يُقدَّم للموهوبين في العالم العربي كما يفعل «كونان»؟

أشار المقالُ إلى أن الموهوبين يحتاجون إلى رعاية خاصة تراعي إمكاناتهم وقدراتهم، بشرط أن تقدَّم بتفهُّم للبيئة المحلية، كما أن هناك أهمية لبث الوعي الشعبي والرسمي بقضاياهم، ولعل من أهم الملاحظات هنا عرْض التوعية عن طريق فيلم «إنمي» مما يجعلنا نفكر في استغلال ما يحبه الصغار والكبار معًا لأجل إعطائهم جرعات من التوعية بطرق جديدة أبرزها أفلام الأطفال. وتنتظر الدول المتقدمة ظهورَ مثل هؤلاء الأطفال لتبتلع إبداعاتهم واختراعاتهم، وعلى الدول الحذرُ من ترْكهم يهاجرون أملًا في عودتهم، فلا العقل ولا المنطق يجعلهم يفكرون في العودة إلى بيئة لا تعترف إلا بقوة المال أو قوة السلاح. كما يجب تطويرُ موارد التعليم العالي وخاصة المكتبات، ومن الأفضل القيام بدراسات موسَّعة حول صلاحية الدمْج مقابل الفصْل في تربية الموهوبين في الثقافة العربية. ووفقًا لمؤسس «طائر السمبر» ليست هناك علاقةٌ طردية بين النبوغ في الصغر والموهبة في الكبر، وترتبط نتائجُ الرعاية بالمراكز التي نشأ فيها الموهوبُ، وما تعرَّض له من ضغوط، وبالنظر إلى هذا التحليل يمكن القول إن الموهبة ولو لم تتعرض لرعاية لا تزول، وإنما تنتقل موجتُها إلى اتجاه آخر، فإما يصبح الموهوبُ في الصغر نابغًا عند كبره، أو مستسلمًا أو منتقمًا أو قاتلًا. ولتفادي الخيارات الأخيرة ونَيْل الفئة الأولى يجب أن ينموَ الموهوبُ في بيئة صالحة تقيّم مجهودَه، وفي حالة عدم تقبلهم أو مضايقتهم لا بدَّ من أنهم سيتجهون إلى «إعادة ضبط» لكل ما في محيطهم. فهل برامج الرعاية التي تقدَّم للموهوبين في العالم العربي واعية بمتطلباتهم؟ أو أنها تحتاج إلى «إعادة ضبط»؟!

المراجع

جروان، فتحي (2002). *أساليب الكشف عن الموهوبين ورعايتهم*، عمان: دار الفكر.

الخليفة، عمر هارون وأحمد، إنعام علي (2011). هياكل علم النفس في التعليم العالي، *مجلة شبكة العلوم النفسية*، 31، 76–91.

الخليفة، عمر هارون (2000). هل الطفل آية متخلف، عادي أم موهوب؟، *مجلة الطفولة العربية*، 2، 26–53.

الخليفة، عمر هارون (2002). الموهبة الموسيقية عند الأطفال، *مجلة الطفولة العربية*، 4، 112–126.

الخليفة، عمر هارون (2008 أ). 50 *موهوبة من العالم العربي*، في عمر هارون الخليفة، الأطفال الخوارق والموهوبون في العالم العربي، عمان: دار ديبونو للنشر، 149–167.

الخليفة، عمر هارون (2008 ب). *موهبة الأطفال في اليابان والسودان*، في عمر هارون الخليفة، الأطفال الخوارق والموهوبون في العالم العربي، عمان: دار ديبونو للنشر، 225–246.

Book 97.indb 153 12/14/23 12:03 AM

الخليفة، عمر هارون (2009). علم النفس التطبيقي ورعاية الموهوبين، *مجلة شبكة العلوم النفسية*، (21-23)، 216-220.

الخليفة، عمر هارون(2008 ج). تربية الموهوبين خيار المنافسة الأمثل، *مجلة شبكة العلوم النفسية العربية*، 20، 1-1.

ريم، سيلفيا (2003). رعاية الموهوبين: *إرشادات للآباء والمعلمين* (ترجمة عادل عبد الله)، القاهرة: دار الرشاد.

الطيب، هبة ميرغني (2008). *دافعية الإنجاز وسمة القيادة لدى الأطفال الموهوبين بمرحلة الأساس ولاية الخرطوم*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة الخرطوم، السودان.

استلهم الباحثُ فكرةَ الورقة من خلال قراءته لعدد من أبحاث بروفسور عمر هارون الخليفة خاصة التي استخدم فيها أسلوبَ السؤال، أو التساؤل، أو أسلوب «ربما».

رابط الحلقة بعنوان «خيال شارع بيكر»:

https//:www.an-ime.com?/episode=المحقق-كونان---detective-conan-السادس الفيلم-مترجم06- -21/12/2018 5:30 pm.

Book 97.indb 154 12/14/23 12:03 AM

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

مجلة الطفولة العربية

قسيمة اشتراك

البيان	داخل الكويت	دول مجلس التعاون	الدول الأخرى
ثمن العدد للفرد	1 د.ك	1 د.ك	2 دولار أمريكي
الاشتراك السنوي للفرد	3 د.ك	4 د.ك	15 دولار أمريكي
الاشتراك السنوي للمؤسسات	15 د.ك	15 د.ك	60 دولار أمريكي

الرجاء وضع علامة √ في حالة رغبتكم في: اشتراك ☐ تجديد اشتراك ☐

الاسم: _____

العنوان: _____

التاريخ:

التوقيع:

يتم تحويل الاشتراكات على حساب
الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية
Kuwait Society for Advancement of Arab Children
البنك التجاري الكويتي - الرئيسي
Commercial Bank of Kuwait - Main Office
الحساب بالدينار الكويتي
A/C No.: 0396922100414012 Swift Code: COMBKWKW
IBAN: KW27 COMB 0000 0103 9692 2100 4140 12
الحساب بالدولار الأمريكي
A/C No.: 0396922100840013 Swift Code: COMBKWKW
IBAN: KW66 COMB 0000 0103 9692 2100 8400 13

Book 97.indb 155 12/14/23 12:03 AM

Book 97.indb 156 12/14/23 12:03 AM