دراسة مسحية
حول ظاهرة التنميط
في مناهج وزارة التربية
واتجاهات المعلمين والمتعلمين نحوها

أ.د. قاسم الصراف
قسم علم النفس التربوي
كلية التربية - جامعة الكويت

المقدمة

كيف يصبح تفكيرنا نمطيا؟ هناك مجموعة من العوامل التي تؤثر في تفكيرنا، وخصوصا في السنوات الأولى من حياتنا. ففترة الطفولة تعتبر من أكثر فترات العمر عرضة لتأثر الفكر والسلوك فيها بالقوالب النمطية Stereotyping لأن العقل فيها يكون سهل التأثر بأفكار وانطباعات الآخرين. وأحد أهم مجالات التأثر هذا هو البيئة المدرسية، والبيئة المدرسية تستطيع أن تؤثر في تفكير المتعلمين بطريقتين: الطريقة الأولى هي ما تحتويه المناهج من موضوعات وصور عقلية للأفراد أو الأشياء أو الأحداث، أما الطريقة الثانية فتتعلق باتجاهات المعلمين نحو تلك الموضوعات والصور العقلية، والوسيلة التي بواسطتها يُنقل هذا المحتوى إلى أذهان المتعلمين.

إن شيوع التنميط في إصدار الأحكام الناتجة عن عملية التصنيف لفئات البشر لا ضرر فيه طالما أنه يبقى مستنفراً وخالياً من الشحنة الانفعالية المتمثلة بالعداء نحو الآخرين.

بحيث يمثل اتجاهات الفرد تجاه الآخرين وتتضح أهمية هذه الدراسة من كونها أول دراسة مسحية شاملة تجرى حول جوانب متعددة من مناهج وزارة التربية، وآراء المعلمين والمتعلمين في جانب من مراحل التعليم العام بدولة الكويت واستكشاف ما يلي:

١- أنماط القوالب النمطية في محتوى الكتب المدرسية.

٢- حجم وطبيعة القوالب النمطية لدى المدرسين.

٣- حدود وخصائص القوالب النمطية لدى التلاميذ.

٤- مدى تأثير المنهج الدراسي الحالي على المعلمين والمتعلمين.

أهداف الدراسة:

يمكن تحديد أهم أهداف هذه الدراسة فيما يلي:

١- التعرف على حجم وطبيعة ظاهرة القوالب النمطية في مناهج وزارة التربية.

٢- التعرف على اتجاهات المعلمين نحو ظاهرة التنميط.

٣- التعرف على اتجاهات التلاميذ نحو القوالب النمطية الدالة على التعصب.

٤- محاولة إلقاء الضوء على مبررات تكوين تلك القوالب النمطية.

تساؤلات الدراسة:

تحاول هذه الدراسة الاجابة على التساؤلات التالية:

١- ما هي القوالب النمطية التي تحتويها مناهج وزارة التربية الحالية؟

٢- ما هي اتجاهات المعلمين نحو ظاهرة التنميط؟

٣- ما هي اتجاهات المتعلمين نحو القوالب النمطية الدالة على التعصب؟

٤- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين آراء الطلبة والمعلمين في:

أ- وصف الشعب الكويتي.

ب- وصف الشعب العربي.

ج- وصف الشعب الإسلامي.

د- وصف الشعب اليهودي.

هـ- الاحاساس تجاه العدو.

و- الصفات النمطية السلبية.

ز- الكلمات المقروءة في كتب وزارة التربية.

الإطار النظري للدراسة

أولا: القوالب النمطية:-

هذه الدراسة يحكمها الإطار النفسي - الاجتماعي، وسيكون منطلقها التنظير التربوي والنفسي الذي يحاول تفسير القوالب النمطية الدالة على التعصب والتي تؤثر في تكوين الاتجاهات النفسية - الاجتماعية للمعلمين والمتعلمين في الميدان التربوي. ومن أهم النظريات التربوية والنفسية التي تتعامل مع قضية التعصب، ما أشار إليه "البورت" من النظريات التي تفسر التعصب والتي منها:

١- النظرية التاريخية:

تشير هذه النظرية إلى أن الطريقة الوحيدة لفهم الصراعات هي دراسة الخلفية العامة لهذه الصراعات حتى يمكن فهمها. فالتعصب ضد اليهود في منطقة الشرق الأوسط يعود الى احتلال اليهود لدولة فلسطين ولكن هذه النظرية تفشل في اعطائنا التفسير المنطقي لماذا بعض الناس يكرهون اليهود والبعض الآخر لا يكرهونهم؟

٢- النظرية الثقافية الاجتماعية:

تؤكد هذه النظرية أهمية المحتوى الاجتماعي الذي ينمو فيه التعصب، فمثلا الحياة في المدينة هي السبب في ظهور السلوك التعصبي ضد الحياة في البادية أو في القرى. ولكن كيف يمكننا أن نفسر ظهور الكراهية والتعصب بين أبناء البادية أو القرى أنفسهم؟

٣- النظرية الموضعية:

تؤكد هذه النظرية على تأثير القوى الحالية في إبراز التعصب، فالأطفال الذين يحاطون بأنماط من التعصب، يصبح سلوكهم مطابقا لما حولهم، لأن الأطفال هم مرآة المجتمع.

٤- النظرية النفسية الدينامية:

هذه النظرية تشير إلى طبيعة الإنسان. وتشير إلى أن الإحباط هو المسبب للتعصب. وتؤكد على وجود خصائص شخصية معينة عند بعض الناس تؤهلهم كي يكونوا متعصبين، فالمتعصبون من وجهة نظر هذه النظرية هم الأفراد الذين يعانون من عدم الأمن والطمأنينة النفسية ويعيشون في توتر وقلق. ولكن هذه النظرية تعاني من بعض القصور يتمثل في عدم استطاعتها تفسير (تعصب بعض الأفراد ضد مجموعات معينة وعدم تعصبهم ضد مجموعات أخرى).

٥- النظرية الفينومينولوجية (الظاهراتية):

تعتقد هذه النظرية أن تصرفات الفرد تعتمد إلى حد ما على الطريقة التي يدرك بها هذا العالم، ولا شك أن الطريقة التي يدرك بها الإنسان هذا العالم تتأثر بخلفيته التاريخية

والثقافية، وكما هو معلوم فإن القوالب النمطية تعلب دورا بارزا في هذه النظرية.

٦- نظرية السمعة المكتسبة:

تدعي هذه النظرية أن الخصائص الاثنية والعنصرية والقومية هي السبب في إظهار علامات التعصب عند الإنسان. وأن خضوع الإنسان للتقاليد والعادات والثقافة المحلية هو الأساس في توليد القوالب النمطية.

ومن هنا فإن القوالب النمطية هي أساس ظاهرة التعصب لدى الأفراد. إن القوالب النمطية في ذاتها ليست تفسيراً جامعاً عن التعصب، ولكنها صور عقلية تنفذ عن طريق الأفراد لتبرير التعصب. فمثلا مصطلح "الأسود" يشير إلى عنصر بشري معين يتمتع بلون أسود، ولكن إذا شحن بصورة عقلية تحمل أحكاما معينة كوصف السود بأنهم كسالى أو أشخاص يؤمنون بالخرافات، فنحن نستخدم قوالب نمطية. وعندما نعبر عن تعصبنا، فنحن نستخدم التمييز Discrimination، وفي التمييز انكار للعدالة، وحث على التعصب.

ثانيا: مفهوم الاتجاه:-

لقد استخدم مصطلح الاتجاه، أول مرة من قبل العالم النفسي الأمريكي "Howard Warren" في كتابه "علم النفس الإنساني Human Psychology"، الذي نشر عام ١٩٢٠، ومنذ ذلك الحين أخذت تعاريف الاتجاه تتعدد تعدداً كبيراً، وغالباً ما يعرف الاتجاه بأنه استعداد متعلم يدفع الفرد إلى أن يسلك سلوكا معينا (إما ايجابياً أو سلبياً) نحو أشياء أو مواقف أو مؤسسات أو أفراد، وهذا يعني أن للاتجاه عدة خصائص.

أولا: الإتجاه يحدد موقف الفرد فيما يتعلق بناحية معينة للعالم المدرك. فالاتجاه أما أن يكون مع أو ضد الشيء أو الموقف أو الشخص.

ثانيا: الاتجاه مرتبط بالدافعية والمعرفة، وغالبا ما يمتزج بالعاطفة، إنه يمدنا بقوة دافعة للسلوك، وأنه يمدنا بقاعدة عاطفية لمعظم علاقاتنا الانسانية مع الآخرين وفي تحركاتنا الاجتماعية، إن للاتجاه قوة محركة تدفع الناس للقيام بعمل ما.

ثالثا: إن الاتجاه يندمج في نظام عضوي كأحد مكونات الشخصية الانسانية، إلا أنه قابل للتغيير بالرغم من أنه متواصل ومستمر مع الانسان.

رابعا: إن الاتجاه بصفته جزءا من شخصية الفرد، فإنه يساعدنا على التعرف على بنية الذات لدى الفرد، فالإيمان بالسلام مثلا، مرتبط إيجابياً بسمات متعددة في شخصية الفرد كالتسامح والمرونة ومرتبط سلبا بالتطرف والعنف والإرهاب كما تدل نتائج دراسات عديدة على ذلك.

خامسا: الاتجاه مرتبط بمسألة الذوق العام لدى الفرد، وهذا ما يجعله يختلف عن العقيدة أو الرأي أو وجهة النظر.

سادساً: يشير الاتجاه إلى توقعات الفرد المستقبلية للأحداث، أي رغبات الانسان المستقبلية المرتبطة بالحقائق والأحداث.

ومن التعاريف البارزة للاتجاه النفسي، التعريف الذي أورده "Triandis" في كتابه (الاتجاه وتغيير الاتجاه) الذي نشر في عام ١٩٧١.

وفي هذا الكتاب يعرف المؤلف الاتجاه بأنه:

(فكرة مشبعة بالعاطفة تميل إلى تحريك النماذج المختلفة من السلوك نحو فئة معينة من المواقف).

وهذا التعريف يشير إلى أن للاتجاه النفسي ثلاث مكونات أساسية وهي:

١- المكون الفكري أو العقلي أو المعرفي:

أي أنه لن يكون للفرد أية اتجاهات حيال أي موضوع إلا إذا كانت لديه أولا معرفة أو فكرة عنه، حتى ولو كانت هذه المعرفة أو الفكرة ناقصة فالمكون الفكري يتضمن المعتقدات والمعارف والمعلومات والآراء عن موضوع الاتجاه.

٢- المكون العاطفي أو الوجداني أو الشعوري:

إن الفكرة التي كونها الفرد عن موضوع ما يجب أن يرتبط بها شعور ما حياله، وإن هذا الشعور لن يتكون إلا إذا تكونت الفكرة أولا، إن طبيعة الشعور الذي يتولد حيال موضوع ما يتوقف على طبيعة العلاقة بين هذا الموضوع وبين الأهداف التي يراها الإنسان هامة في حياته، وعلى ذلك فإن هذا الشعور يصبح إيجاباً تجاه أي موضوع إذا كان يرتبط بهدف هام في حياته، ويصبح سلباً إذا كان لا يرتبط بهدف هام في حياته.

وعلى هذا يسمى المكون العاطفي بالمكون التقويمي لأنه يتعلق بتقويم الإنسان الايجابي أو السلبي للأشياء أو الأفكار أو الموضوعات، أي المفاضلة بينها ثم الحكم على نتائجها.

٣- المكون النزوعي أو السلوكي:

يشير هذا المكون إلى أنه إذا توافرت لدى الفرد المعرفة بموضوع ما، ثم تلاها تولد شعور محدد (إيجابي أو سلبي) فإنه يصبح أكثر ميلا إلى أن يسلك سلوكا محددا تجاه هذا الموضوع، ويجب أن نفرق هنا بين الميل إلى السلوك والسلوك الفعلي، فالميل إلى السلوك يعبر عن الرغبة في القيام بالسلوك، أما السلوك الفعلي فيرمز إلى الفعل الحقيقي الذي يقوم به الفرد.

هذا ونلاحظ أن هذه المكونات للاتجاه هي مكونات متداخلة في علاقتها، وأن كل مكون له تأثيره على الاتجاه ككل وعلى المكونات الأخرى، ولتوضيح كيف أن هذه المكونات الثلاثة مرتبطة ومتداخلة ننظر إلى استجابات الأفراد نحو مفهوم "السلام"، أن الأفراد لديهم معتقدات ومعلومات عن السلام ومفهومه وهذا ما يكون العنصر الفكري أو المعرفي، حب

الأفراد للسلام أو عدم حبهم له يكون العنصر العاطفي أو الوجداني، وأخيراً فإن سلوك الأفراد ينبغي أن يعكس فكرهم وشعورهم تجاه السلام، وهذا يمثل العنصر النزوعي أو السلوكي، وبالتالي فإن جميع ردود أفعال الأفراد من فكر وشعور وسلوك، تعكس اتجاههم حيال قضية ومفهوم السلام.

وتهدف التربية ووسائل الإعلام إلى تغيير اتجاهات الناس نحو المواقف والآراء ومشاكل الساعة بتغيير الاتجاهات وتحويلها إلى اتجاهات إيجابية بناءة تبعا للهدف الذي ترمي إليه مؤسسات الدولة المختلفة. ويستلزم هذا معرفة الاتجاهات السائدة، أي اكتشافها وقياس درجتها حتى يمكن رسم الخطط ووضع الاستراتيجيات واتخاذ القرارات والتوصيات التي من شأنها المساعدة في تحسين أو تبديل بعض الاتجاهات.

قياس الاتجاهات:

اهتم علماء النفس بقياس الاتجاهات منذ العشرينات من هذا القرن. مما جعل قياس الاتجاهات أحد أقدم موضوعات علم النفس الاجتماعي. ويمكن قياس الاتجاهات من خلال ثلاثة مكونات هي:

١- المكون المعرفي: وهو يمثل أحد محاور الاتجاه.

٢- المكون الانفعالي: وهو يمثل جانب "أحب/ لا أحب" أو "أفضل/ لا أفضل".

٣- المكون السلوكي: وهو العمل الذي يعبر عن الاتجاه.

ولقد قام علماء النفس بإجراء العديد من البحوث والدراسات حول درجة الانسجام والتطابق بين المكونات الثلاثة للاتجاه، وخصوصا فيما يتعلق بالعلاقة بين السلوك والمكونين الآخيرين، وقد استخلصوا من دراساتهم أن السلوك في بعض الأحيان يأتي مغايراً ومخالفاً، والخلاف مرده إلى أن سلوكا ما قد لا يتأثر فقط باتجاه معين، ولكن هناك سمات شخصية أخرى للإنسان لها تأثيراتها في السلوك أيضاً.

الدراسات السابقة:

تتضمن الدراسات السابقة مجموعة من الدراسات حول عملية التنميط والتعصب.

ففي دراسة قام بها الباحثان (Plous and Williams, 1995) عن القوالب النمطية في المجتمع الأمريكي، أشار فيها الباحثان إلى أن هذه القوالب النمطية كان منشؤها أصلا في طبيعة تكوين المجتمع الأمريكي، حيث أن الرجل الأبيض كان ينظر إلى الرجل الأسود على أنه يتصف بالدونية والتخلف. وقد أراد الباحثان في هذه الدراسة اكتشاف إمكانية مدى وجود هذه القوالب النمطية في المجتمع الأمريكي المعاصر. فقاما بدراسة مسحية شملت (٦٨٦) فرداً من سكان ولاية "كانتكت"، اختيروا بطريقة عشوائية. ودلت نتائج الدراسة على وجود قوالب نمطية سلبية في المجتمع الأمريكي تجاه الأفراد السود تتعلق بقدراتهم

العقلية (البيض أذكى من السود)، وتكوينهم الجسدي (السود جماجمهم أكبر من جماجم البيض).

وفي دراسة طولية كان الهدف منها التعرف على التعصب العرقي لدى الأطفال البيض الذين تتراوح أعمارهم بين ٦-٩ سنوات تجاه الأطفال السود وأطفال الهنود الحمر في المجتمع الأمريكي، قامت الباحثتان (Doyle and Aboud, 1995) بتطبيق مقياس الاتجاه العنصري للأطفال (الصورة الثانية - Framii)، ومقياس الاستجابة المتعددة (MRA) على (٥٦) طفلا من مرحلة رياض الأطفال، و(٤٠) طفلا من الصف الثالث الابتدائي. ثم قامت الباحاثتان بإعادة تطبيق الاختبار على (٤٧) طفلا من رياض الأطفال عندما وصلوا إلى الصف الثالث الابتدائي. وقد أشارت نتائج دراستهما إلى أن الأطفال الأكبر سناً كانوا أقل تعصباً من الأطفال الأصغر سناً تجاه الاختلافات العرقية للجنس الآخر.

وفي دراسة أخرى عن نمو الإطار المعرفي للتعصب العرقي بين الأطفال البيض الأمريكيين توصلت الباحثة (Aboud 1993) إلى نتيجة مفادها أن التعصب موجود عند الأطفال الصغار عند عمر (٥) سنوات، ولكنه يميل إلى الانخفاض كنتيجة للنمو الاجتماعي - المعرفي عند عمر ٨ أو ٩ سنوات.

وفي دراسة قصد بها قياس المحددات المعرفية والشعورية للتعصب، قام الباحثون (Stangor, Sullivan, and Ford, 1991) بمقارنة أهمية القوالب النمطية المتعلقة بالمعتقدات عن طريق الاستجابات العاطفية للأفراد الأمريكيين تجاه بعض القوميات الأخرى مثل: الآسيويين واليهود والسود والأسبان والروس والعرب. وقد أشارت الدراسة إلى أن القوالب النمطية تزداد وتنقص لدى الأفراد تجاه الجنسيات والأقوام الأخرى بناء على مدى التشابه والاختلاف بين هؤلاء الأفراد وهذه الجنسيات فكلما كان الإختلاف كبيراً كلما كانت الاستجابات أكثر نمطية وتعصباً.

وكذلك دلت الدراسة التي قام بها (Kloep, 1991)، وشملت قياس استجابات (٢٦٠) طالباً سويدياً في المرحلة الثانوية في تسع مدارس مختلفة تجاه أربع أقطار هي السويد، ألمانيا، الولايات المتحدة والاتحاد السوفيتي، إلا أن عملية التنميط والتعصب كانت بارزة لدى هذه الفئات تجاه هذه الأقطار، حيث كان الاتحاد السوفيتي من أكثر الدول التي نالت من الاستجابات النمطية، حيث أشار الطلاب إليه على أنه "عدونا الأول" بينما أشاروا إلى البلدان الأخرى على أنها "بلدان صديقة".

وأما دراسة (Markstrom, 1995) فقد اختيرت المواضيع الرئيسية في تسع روايات (قصص طويلة) صدرت بين أعوام (١٩٧١ - ١٩٨٦) عن مراهقي الأمريكيين الأصليين، وقد دلت هذه الروايات - على عكس الروايات القديمة - على اهتمام مؤلفيها باتباع النظرة الواقعية،

والابتعاد عن الأفكار النمطية في وصف شباب الهنود الحمر في المجتمع الأمريكي.

وفي دراسة حملت عنوان: "التربويون الأمريكيون والقوالب النمطية المستخدمة ضد العرب" أشار الباحثان (Wingfield and Karaman, 1995) أن القوالب النمطية السلبية المستخدمة ضد العرب تتخلل الثقافة الشائعة في الولايات المتحدة الأمريكية، وتؤثر سلبا على العرب الأمريكيين.

وفي دراسة قام بها (Tran and Others, 1994) وتألفت عينتها من (٥٥) طالباً من طلبة مقرر "التربية التعددية في الثقافات"، كان الهدف منها تقليل الاتجاهات النمطية لدى طلبة احدى كليات التربية في الولايات المتحدة الأمريكية تجاه الأمريكيين الذين ينحدرون من أصول أفريقية أو أوروبية أو مكسيكية. وقد دلت النتائج أن لهذا المقرر الدراسي أثراً واضحا في تغيير اتجاهات الطلاب النمطية تجاه هذه الأقوام.

وفي دارسة أخرى قامت بها الباحثة (Norcros, 1990) تتعلق باستخدام القوالب النمطية العنصرية في المدارس الابتدائية الأمريكية للبيض، وتأثير ذلك على الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين (٨-١٢) سنة والذين يسكنون في مناطق أغلب سكانها ممن ينتمون إلى ثقافة واحدة. وقد خلصت الدراسة إلى أن للقضاء على الأفكار النمطية بين الصغار ينبغي إيلاء مزيد من الاهتمام إلى المناهج والكتب الدراسية، لأنها أحد الأسباب في وجود مثل هذه الأفكار.

تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة المتعلقة بعملية القولبة والتنميط والتعصب، يتضح أن معظمها تناولت دراسة التعصب العرقي في المجتمع الأمريكي، ولم يستطع الباحث إيجاد أية دراسة عربية تخوض في هذا الميدان في المجتمعات الخليجية أو المجتمع الكويتي على وجه الخصوص، لذا اقتضت الضرورة قيام الباحث بدراسة قد تكون الوحيدة حول التركيز على ظاهرة التنميط في مناهجنا التربوية بالاضافة إلى رصد اتجاهات المعلمين والمتعلمين نحوها.

تحديد مصطلحات البحث الرئيسية

التنميط أو التقولب «Stereotyping»:

هو اصدار أحكام عامة على فئة من فئات البشر أو جماعة دينية أو عرقية أو جنسية.

التعصب: Prejudice:

هو مجموعة من الاتجاهات النفسية الصارمة التي تستحوذ على عقلية معينة من الأفراد في تجاهل صريح للواقع والحقيقة، أي تكوين تصورات خاطئة عن الأفراد بهدف الحط من قدرهم والمساس بكرامتهم.

الأفكار النمطية (المقولبة):

هي الأفكار التي تحمل أحكاما عامة لفئة من فئات البشر أو جماعة عرقية أو دينية أو جنس معين.

القوالب النمطية:

هي الصور العقلية التي يكونها الفرد عن جنس من الأجناس أو فئة دينية أو عرقية أو جنسية معينة والتي تحمل شحنة انفعالية تتمثل بالعداء الصريح أو المبطن.

منهجية البحث

أولا- عينة البحث:-

تم اختيار (١٠) مدارس ابتدائية و (١٠) مدارس متوسطة، وذلك بالطريقة الطبقية العشوائية النسبية، بحيث تمثل في كل منطقة تعليمية مدرستان، احداهما للبنين والأخرى للبنات لكل مرحلة تعليمية، وبذلك أصبح العدد الاجمالي للمدارس (٢٠) مدرسة، (جدول رقم ١).

(جدول رقم ١)

جدول يبين توزيع مدارس العينة على المناطق التعليمية

المنطقة التعليمية	المدارس الابتدائية		المدارس المتوسطة	
	مدارس البنين	مدارس البنات	مدارس البنين	مدارس البنين
العاصمة	مدرسة الأحمدية	مدرسة النزهة	مدرسة الصليبخات	مدرسة النزهة
حولي	مدرسة حولي	مدرسة نفيسة بنت الحسن	مدرسة سعد بن أبي وقاص	مدرسة أسماء بنت أبي بكر
الفروانية	مدرسة عبدالعزيز الرشيد	مدرسة نفيسة بنت أمية	مدرسة سعود العبدالرزاق	مدرسة أروى بنت عبد المطلب
الاحمدي	مدرسة عبدالله العصفور	مدرسة ليلى بنت الطخيم	مدرسة مصعب بن عمير	مدرسة بدر
الجهراء	مدرسة سيد خلف النقيب	مدرسة أم البراء بنت صفوان	مدرسة عبدالله الصانع	مدرسة تيماء

وقد أختير في كل مدرسة فصل دراسي واحد من بين فصول الرابع الابتدائي في المدارس الابتدائية وفصل دراسي واحد من فصول الرابع المتوسط في المدارس المتوسطة، بالطريقة العشوائية ليمثل عينة الدراسة. وكان متوسط أعمار طلبة المرحلة الابتدائية ٩ سنوات و ٤ شهور، ومتوسط أعمار طلبة المرحلة المتوسطة ١٣ سنة و ٦ شهور، وقد شكل الذكور منهم ٤٩,٨٪ في المرحلتين، بينما شكلت الأناث ٥٠,٢٪ في الرحلتين.

أما فيما يتعلق بعينة المدرسين، فقد تم اختيار مجموعة من المدرسين من نفس عدد

مدارس العينة بطريقة عشوائية ومن تخصصات مختلفة. والجدول رقم (٢) يمثل أفراد عينة الدراسة من طلاب وطالبات ومعلمين ومعلمات.

جدول رقم (٢)

جدول يمثل أفراد عينة الدراسة حسب الجنس والنوع

الطلبة			المعلمون		
ذكور	اناث	المجموع	ذكور	اناث	المجموع
٢٨٢	٢٨٤	٥٦٦	٥٥	٦٦	١٢١

ثانيا- أدوات البحث:-

١- تحليل محتوى منهج اللغة العربية والاجتماعيات والتربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية (الصف الرابع الابتدائي) والمتوسط (الصف الرابع المتوسط) وذلك حسب الكتب المقررة التالية:

١- كتاب القراءة للصف الرابع الابتدائي.

٢- كتاب القراءة للصف الرابع المتوسط.

٣- كتاب التربية الإسلامية للصف الرابع الابتدائي.

٤- كتاب التربية الإسلامية للصف الرابع المتوسط.

٥- كتاب الاجتماعيات للصف الرابع المتوسط.

١) تم تحليل محتوى هذه الكتب عن طريق الطلب أولا من مساعدي الباحث قراءة هذه الكتب موضوعاً موضوعاً ثم البحث عن:

١- عدد المفردات الدالة على القوالب النمطية، والتي تتمثل في العدوان، الكراهية، القبلية، الطائفية، العنصرية.

٢- أمثلة تدل على الإشارة إلى التحيز أو العنصرية.

وقد تم أيضا قراءة ومراجعة تلك الكتب عن طريق الباحث نفسه، للحصول على مقياس ثبات الاختيار لهذه المفاهيم ثم مقارنة قائمة مفردات الباحثين المساعدين مع قائمة الباحث نفسه للحصول على درجة الموافقة الكلية بحيث تصل إلى ٨٥٪ فأكثر على ورود تلك المفردات حتى يمكن قبولها، وقد وصلت نسبة الثبات عن طريق النسبة المئوية إلى ٠,٩٥ للمفردات، و ٠,٨٦ للأمثلة الدالة على التحيز.

٢) إعداد استبانتين خاصتين لقياس اتجاهات المعلمين والمتعلمين نحو ظاهرة التنميط.

قام الباحث بإعداد استبانة للمعلمين تضمنت مجموعة من العبارات أو الأسئلة المفتوحة، وأخرى للمتعلمين تضمنت نفس العبارات ولكن بأسلوب أسهل، وتتطلب الإجابة على أسئلة الاستبانتين أن يبين كل فرد رأيه في كل عبارة بما يتفق والفكرة المطروحة من خلال مفاهيم معينة بالإضافة إلى سؤالين مفتوحين (هما سؤال ١، وسؤال ٢).

وقد أعد المقياسان بناء على اعتقاد الباحث بأن ظاهرة التنميط تتمثل على وجه العموم في هذه المحاور التي تشتمل عليها عبارات الاستبانتين وقد وزعت بنود الاستبانتين لتتضمن المحاور التالية:

١- من هو العدو؟

٢- من هو عدو الوطن؟

٣- كيف يتم وصف الشعب الكويتي (كريم، متسامح، نظيف، شجاع، متقدم، قوي، متعصب)؟

٤- كيف يتم وصف الشعب العربي (كريم، متسامح، نظيف، شجاع، متقدم، قوي، ذكي، متعصب)؟

٥- كيف يتم وصف الشعب الإسلامي (كريم، متسامح، نظيف، شجاع، متقدم، قوي، ذكي، متعصب)؟

٦- كيف يتم وصف الشعب اليهودي (متعصب، عدواني، عنيف، ذكي، متقدم، قوي، متخلف)؟

٧- ما هو الإحساس نحو العدو (الكراهية، العداء، البغضاء، الخوف، الحب)؟

٨- ما هي الصفات التي يبغض الانسان سماعها (العنصرية، العداوة، الطائفية، القبلية)؟

٩- ما هي الكلمات الدالة على القوالب النمطية في الكتب المدرسية التي قرأها؟

ثالثا- صدق وثبات الأداة:-

للحصول على صدق الاستبانتين تم عرض الأداتين على محكمين متخصصين في مجال القياس والتقويم بكلية التربية، جامعة الكويت، وأخذت آراؤهم في التعديلات التي اقترحوها على صياغة ومحتوى بعض البنود، بحيث تصبح البنود ملائمة للمجالات التي يراد تغطيتها وتكون صالحة لما تدعي قياسه ومناسبة لغرض الدراسة المقترحة.

أما بالنسبة لثبات الاستبانة، فقد أجرى تحليل لبنود الاستبانة وذلك للتعرف على مدى التجانس الموجود بين البنود المتضمنة في الاستبانة، وقد حسب معاملات ارتباط كل بند بالدرجة الكلية، أسفر التحليل عن تحديد قيمة ألفا حيث وصلت القيمة الكلية إلى ٠,٧٥ وتعتبر مناسبة إلى حد كبير. أما معاملات الثبات بالنسبة لبنود الاستبانة فتراوحت بين ٠,٢٩ و ٠,٦١.

رابعا- المعالجة الاحصائية:-

حيث أن هذه الدراسة هي دراسة مسحية استطلاعية فقد استخدمت النسب المئوية كأساس للتعرف على استجابات الطلبة والمعلمين، وكأساس للتفاضل بين أفراد العينة فيما يتعلق باتجاهاتهم نحو القوالب النمطية في مناهج وزارة التربية للمرحلة الابتدائية والمتوسطة في النظام التعليمي الحكومي بدولة الكويت. كما استخدمت التكرارات واختبار كا٢ لحساب الفروق بين المجموعات.

نتائج الدراسة

أولا- ما هية القوالب النمطية المتضمنة في مناهج وزارة التربية:-

يبين الجدول رقم (٣) عدد المفردات الدالة على القوالب النمطية في منهج الصف الرابع الابتدائي في كتب القراءة والتربية الإسلامية.

جدول رقم (٣)

جدول يوضح عدد المفردات الدالة على القوالب النمطية في كتب القراءة والتربية الإسلامية للصف الرابع الابتدائي

المفردات النمطية	العدوان	الكراهية	القبيلة	الطائفية	العنصرية
القـــــــراءة	٣٣	-	-	-	-
التربية الاسلامية	١٥	٧	-	-	-

ويتضح من الجدول رقم (٣) أن كلمة العدوان أو العداوة أو العدو قد تكررت (٣٣) مرة في كتاب القراءة للصف الرابع الابتدائي، كما أن نفس المفردات تكررت (١٥) مرة في كتاب التربية الإسلامية، كما ترددت كلمة الكراهية (٧) مرات في كتاب التربية الإسلامية.

أما بالنسبة للصف الرابع المتوسط، فيبين الجدول رقم (٤) عدد المفردات الدالة على القوالب النمطية في كتب القراءة والتربية الإسلامية والاجتماعيات.

جدول رقم (٤)

جدول يوضح عدد المفردات الدالة على القوالب النمطية في كتب القراءة والتربية الإسلامية والاجتماعيات للصف الرابع المتوسط

المفردات النمطية	العدوان	الكراهية	القبيلة	الطائفية	أمثلة تدل على التحيز أو العنصرية
القـــــــراءة	٥	١	-	-	٦
التربية الإسلامية	١٧	٢	-	-	-
الاجتماعيات	٧	١	٣	١	١٠

ويتضح الجدول رقم (٤) أن كلمة العدوان أو العدو أو العداوة تكررت (٥) مرات في كتاب القراءة و (١٧) مرة في كتاب التربية الإسلامية و (٧) مرات في كتاب الاجتماعيات، بينما كلمة الكراهية أو البغضاء تكررت مرة واحدة في كتاب القراءة ومرتين في كتاب التربية الإسلامية ومرة في كتاب الاجتماعيات، كما أن كتاب القراءة اشتمل على (٦) أمثلة تدل على التحيز أو العنصرية بينما كتاب الاجتماعيات اشتمل على (١٠) أمثلة دالة على التحيز أو العنصرية. أما مفردات القبلية والطائفية فتكررت ٣ مرات ومرة واحدة على التتابع في كتاب الاجتماعيات.

ثانيا - اتجاهات المعلمين نحو ظاهرة التنميط:-

يبين الجدول رقم (٥) النسب المئوية لاستجابات المعلمين نحو عدوهم وعدو وطنهم:

جدول رقم (٥)

جدول يوضح النسب المئوية لاستبيانات المعلمين نحو عدوهم وعدو وطنهم

رقم السؤال	الفقرات	العراق	اسرائيل	الحاقد	من يعتدي على حقوقي	من لا يحب الإسلام	المنافق
١	من تعتقد أنه عدوك؟	٨٪	١٥٪	٦٪	١٥٪	١٢٪	٧٪
٢	من تعتقد أنه عدو وطنك؟	٣٦٪	١٧٪	٥٪	١٩٪	-	٧٪

ويتضح من الجدول رقم (٥) أن ٨٪ من المعلمين يعتقدون أن العراق عدوهم، وأن ١٥٪ يعتقدون أن إسرائيل هي عدوتهم، و ٦٪ يعتقدون أن الإنسان الحاقد هو عدوهم، وأن ١٥٪ يعتقدون بأن من يعتدي على حقوقهم هو عدوهم، وأن ١٢٪ يعتقدون بأن من لا يحب الإسلام هو عدوهم، وأن ٧٪ يعتقدون بأن المنافق هو عدوهم.

أما فيما يتعلق بعدو الوطن فإن ٣٦٪ يعتقدون بأن العراق هو عدو الوطن، وأن ١٧٪ يعتقدون بأن اسرائيل هي عدوة الوطن، وأن ٥٪ يعتقدون بأن الإنسان الحاقد هو عدو الوطن، وأن ١٩٪ يعتقدون بأن من يعتدي على حقوقنا هو عدو الوطن وأن ٧٪ يعتقدون بأن المنافق هو عدو الوطن.

ويبين الجدول رقم (٦) النسب المئوية للأوصاف التي أطلقها المعلمون على الشعب الكويتي.

جدول رقم (٦)
جدول يوضح النسب المئوية للأوصاف التي أطلقها المعلمون على الشعب الكويتي

الرقم	الصفة	النسبة المئوية
١	كريم	٩٩٪
٢	متسامح	٩٥٪
٣	نظيف	٩٥٪
٤	شجاع	٩٢٪
٥	متقدم	٩١٪
٦	قوي	٨٦٪
٧	متعصب	٧١٪

يتضح من الجدول رقم (٦) أن ٩٩٪ من المعلمين يعتقدون بأن الشعب الكويتي كريم، و ٩٥٪ يعتقدون أنه متسامح، و ٩٥٪ يعتقدون أيضا أن الشعب الكويتي نظيف، و ٨٦٪ يعتقدون بأنه قوي، بينما ٧١٪ يعتقدون بأنه متعصب. و٩٢٪ يعتقدون بأنه شجاع و٩١٪ يعتقدون بأنه متقدم.

ويبين الجدول رقم (٧) النسب المئوية للأوصاف التي أطلقها المعلمون على الشعب العربي.

جدول رقم (٧)
جدول يوضح النسب المئوية للأوصاف التي أطلقها المعلمون على الشعب العربي

الرقم	الصفة	النسبة المئوية
١	كريم	٩٧٪
٢	متسامح	٩٥٪
٣	نظيف	٩٠٪
٤	شجاع	٩٠٪
٥	قوي	٨٨٪
٦	ذكي	٨٦٪
٧	متعصب	٧٥٪

يتضح من الجدول رقم (٧) أن ٩٧٪ من المعلمين يعتقدون بأن الشعب العربي يتصف بالكرم، و ٩٥٪ يعتقدون بأنه يتصف بالتسامح، و ٩٠٪ يعتقدون بأنه يتصف بالنظافة، وأيضا بالشجاعة، وأن ٨٨٪ يعتقدون بأنه يتصف بالقوة، و ٨٦٪ يعتقدون بأنه يتصف بالذكاء، و ٧٥٪ يعتقدون بأنه يتصف بالتعصب.

ويبين الجدول رقم (٨) النسب المئوية للأوصاف التي أطلقها المعلمون على الشعب الاسلامي.

جدول رقم (٨)
جدول يوضح النسب المئوية للأوصاف التي أطلقها المعلمون على الشعب الإسلامي

الرقم	الصفة	النسبة المئوية
١	كريم	٩٩٪
٢	متسامح	٩٨٪
٣	نظيف	٩٠٪
٤	شجاع	٩٠٪
٥	قوي	٨٢٪
٦	ذكي	٨١٪
٧	متعصب	٧٧٪

يتضح من الجدول رقم (٨) أن ٩٩٪ من المعلمين يعتقدون بأن المسلمين يتصفون بالكرم، و ٩٨٪ يعتقدون بأن المسلمين يتصفون بالتسامح، وأن ٩٠٪ يعتقدون بأن المسلمين يتصفون بالنظافة، وكذلك بالشجاعة، وأن ٨٢٪ يعتقدون بأن المسلمين يتصفون بالقوة، وأن ٨١٪ منهم يعتقدون بأن المسلمين يتصفون بالذكاء، وأن ٧٧٪ منهم يعتقدون بأن المسلمين يتصفون بالتعصب.

ويبين الجدول رقم (٩) النسب المئوية للأوصاف التي أطلقها المعلمون على الشعب اليهودي.

جدول رقم (٩)
جدول يوضح النسب المئوية للأوصاف التي أطلقها المعلمون على الشعب اليهودي

الرقم	الصفة	النسبة المئوية
١	متعصب	٩٣٪
٢	عدواني	٩١٪
٣	عنيف	٩١٪
٤	ذكي	٨٦٪
٥	متقدم	٨٢٪
٦	قوي	٧٧٪
٧	متخلف	٤٠٪

يتضح من الجدول رقم (٩) أن ٩٣٪ من المعلمين يعتقدون بأن الشعب اليهودي متعصب، و ٩١٪ يعتقدون بأنه عدواني، و ٩١٪ أيضا يعتقدون بأنه عنيف، و ٨٦٪ يعتقدون بأنه ذكي، و٨٢٪ يعتقدون بأنه متقدم، و ٧٧٪ يعتقدون بأنه قوي، و ٤٠٪ يعتقدون بأنه متخلف.

ويبين الجدول رقم (١٠) النسب المئوية لاجابات المعلمين المتعلقة باحساسهم تجاه أعدائهم أو أعداء وطنهم.

جدول رقم (١٠)
جدول يوضح النسب المئوية لإجابات المعلمين عن أحاسيسهم تجاه أعدائهم أو أعداء وطنهم

الرقم	الاحاسيس	النسبة المئوية
١	الكراهية	٥٥٪
٢	العداء	٤٤٪
٣	البغضاء	٢٦٪
٤	الخوف	٧٪
٥	الحب	١٪

يتضح من الجدول رقم (١٠) أن ٥٥٪ من المعلمين يحسون بالكراهية تجاه أعدائهم أو أعداء وطنهم، وأن ٤٤٪ يحسون بالعداء، وأن ٢٦٪ يحسون بالبغضاء، وأن ٧٪ يحسون بالخوف، وأن ١٪ يحسون بالحب، تجاه أعدائهم أو أعداء وطنهم.

ويبين الجدول رقم (١١) النسب المئوية لاجابات المعلمين بالنسبة للصفات التي لا يريدون سماعها.

جدول رقم (١١)
جدول يوضح النسب المئوية لاجابات المعلمين بالنسبة للصفات التي لا يريدون سماعها

الرقم	الصفة	النسبة المئوية
١	العنصرية	٥٥٪
٢	العداوة	٤٥٪
٣	الطائفية	٣٠٪
٤	القبلية	١٧٪

يتضح من الجدول رقم (١١) أن ٥٥٪ من المعلمين لا يحبون سماع صفة العنصرية، و ٤٥٪ لا يريدون سماع كلمة العداوة، و ٣٠٪ لا يحبون سماع كلمة الطائفية، و ١٧٪ لا يريدون سماع كلمة القبلية.

ويبين الجدول رقم (١٢) النسب المئوية لاجابات المعلمين بالنسبة للمفردات المدونة في كتب القراءة أو التربية الاسلامية أو الاجتماعيات.

جدول رقم (١٢)
جدول يوضح النسب المئوية لاجابات المعلمين بالنسبة للكلمات الواردة في كتب القراءة والتربية الإسلامية والاجتماعيات

الرقم	الصفة	النسبة المئوية
١	البغضاء	١٥٪
٢	القبلية	١٥٪
٣	الكراهية	١٢٪
٤	العداوة	١١٪
٥	العدو	١١٪
٦	العنصرية	١١٪
٧	الطائفية	٩٪
٨	الكراهية	٧٪

يتضح من الجدول رقم (١٢) أن ١٥٪ من المعلمين يعتقدون بأن كلمة "البغضاء" وردت في كتب القراءة والتربية الإسلامية والاجتماعيات، و ١٥٪ منهم أيضا يعتقدون بأن كلمة "القبلية" وردت في كتب القراءة والتربية الاسلامية والاجتماعيات، وأن ١٢٪ منهم يعتقدون بأن كلمة "الكراهية" وردت في هذه الكتب، وأن ١١٪ منهم يعتقدون بأن كلمة "العداوة" أو "العدو" وردت في ذات الكتب، وأن ١١٪ منهم يعتقدون بأن كلمة "العنصرية" ذكرت في كتب القراءة والتربية الإسلامية والاجتماعيات، وأن ٩٪ منهم يعتقدون بأن كلمة "الطائفية" ذكرت في كتب القراءة والتربية الإسلامية والاجتماعيات، وأن ٧٪ منهم يعتقدون بأن كلمة "الكراهية" ذكرت في ذات الكتب.

ثالثا- اتجاهات المتعلمين نحو ظاهرة التنميط:-

يبين الجدول رقم (١٣) النسب المئوية لاستجابات المتعلمين نحو عدوهم وعدو وطنهم.

جدول رقم (١٣)

جدول يوضح النسب المئوية لاستجابات المتعلمين نحو عدوهم وعدو وطنهم

رقم السؤال	الفقرات	العراق	الشيطان	من لا يحب يهودي	عدو وطني	المدرس	من لا يحب الإسلام	اسرائيل
١	من تعتقد أنه عدوك؟	٢٩٪	١٣٪	٤٪	٢٪	٢٪	٢٪	١٪
٢	من تعتقد انه عدو وطنك؟	٨٣٪	١٪	-	-	١٪	٥٪	٣٪

يتضح من الجدول رقم (١٣) أن ٢٩٪ من المتعلمين يعتقدون بأن العراق عدوهم، و ١٣٪ يعتقدون بأن الشيطان عدوهم، و٤٪ يعتقدون بأن من لا يحبهم عدوهم، و ٢٪ يعتقدون بأن عدو وطنهم عدوهم، و ٢٪ أيضا يعتقدون بأن المدرس عدوهم، و ٢٪ أيضا يعتقدون بأن من لا يحب الإسلام هو عدوهم، و ١٪ يعتقدون بأن اسرائيل هي عدوتهم.

ويبين الجدول رقم (١٤) النسب المئوية لاجابات المتعلمين فيما يتعلق بوصف الشعب الكويتي.

جدول رقم (١٤)
جدول يوضح النسب المئوية لاجابات المتعلمين في وصف الشعب الكويتي

الرقم	الصفة	النسبة المئوية
١	نظيف	٩٧٪
٢	كريم	٩٠٪
٣	شجاع	٨٩٪
٤	متسامح	٨٥٪
٥	قوي	٨١٪
٦	ذكي	٧٩٪
٧	متقدم	٧٥٪

يتضح من الجدول رقم (١٤) أن ٩٧٪ من المتعلمين يعتقدون بأن الشعب الكويتي نظيف، و ٩٠٪ يعتقدون بأنه كريم، و ٨٩٪ يعتقدون بأنه شجاع، و ٨٥٪ يعتقدون بأنه متسامح، و ٨١٪ يعتقدون بأنه قوي، و ٧٩٪ يعتقدون بأنه ذكي، و ٧٥٪ يعتقدون بأنه متقدم.

ويبين الجدول رقم (١٥) النسب المئوية لاجابات المتعلمين فيما يتعلق بوصف الشعب العربي.

جدول رقم (١٥)
جدول يوضح النسب المئوية لاجابات المتعلمين في وصف الشعب العربي

الرقم	الصفة	النسبة المئوية
١	كريم	٨٩٪
٢	نظيف	٨٨٪
٣	شجاع	٨١٪
٤	قوي	٧٦٪
٥	متسامح	٧٣٪
٦	متقدم	٧٠٪
٧	عنيف	٥٣٪

يتضح من الجدول رقم (١٥) أن ٨٩٪ من المتعلمين يعتقدون بأن الشعب العربي كريم، و٨٨٪ يعتقدون بأنه نظيف، و ٨١٪ يعتقدون بأنه شجاع، و ٧٦٪ يعتقدون بأنه قوي، و ٧٣٪ يعتقدون بأنه متسامح، و ٧٠٪ يعتقدون بأنه متقدم، و ٥٣٪ يعتقدون بأنه عنيف.

ويبين الجدول رقم (١٦) النسب المئوية لاجابات المتعلمين بالنسبة للأوصاف التي تنطبق على الشعب الإسلامي.

جدول رقم (١٦)
جدول يوضح النسب المئوية لاجابات المتعلمين في وصف الشعب الإسلامي

الرقم	الصفة	النسبة المئوية
١	نظيف	٩٢٪
٢	كريم	٩٢٪
٣	ذكي	٨٤٪
٤	شجاع	٨٠٪
٥	قوي	٧٩٪
٦	متسامح	٧٧٪
٧	متقدم	٧٦٪

يتضح من الجدول رقم (١٦) أن ٩٢٪ من المتعلمين يعتقدون بأن المسلمين يتصفون بالنظافة، ٩٢٪ يعتقدون أيضا بأن المسلمين يتصفون بالكرم، و ٨٤٪ يعتقدون بأن المسلمين يتصفون بالذكاء، و ٨٠٪ يعتقدون بأن المسلمين يتصفون بالشجاعة، و ٧٩٪ يعتقدون بأن المسلمين يتصفون بالقوة، و ٧٧٪ يعتقدون بأن المسلمين يتصفون بالتسامح، و ٧٦٪ يعتقدون بأن المسلمين يتصفون بالتقدم.

ويبين الجدول رقم (١٧) النسب المئوية لاجابات المتعلمين بالنسبة للأوصاف التي تنطبق على الشعب اليهودي.

جدول رقم (١٧)
جدول يوضح النسب المئوية لاجابات المتعلمين في وصف الشعب اليهودي

الرقم	الصفة	النسبة المئوية
١	عنيف	٧٢٪
٢	عدواني	٦٨٪
٣	متعصب	٦٨٪
٤	متخلف	٦٣٪
٥	كسول	٦٢٪
٦	ذكي	٥٣٪
٧	متقدم	٥١٪

يتضح من الجدول رقم (١٧) أن ٧٢٪ من المتعلمين يعتقدون بأن الشعب اليهودي عنيف، و٦٨٪ يعتقدون بأنه عدواني، و٦٨٪ أيضا يعتقدون بأنه متعصب، و٦٣٪ يعتقدون بأنه متخلف، و ٦٢٪ يعتقدون بأنه كسول، و٥٣٪ يعتقدون بأنه ذكي، و٥١٪ يعتقدون بأنه متقدم.

ويبين الجدول رقم (١٨) النسب المئوية لاجابات المتعلمين بالنسبة لاحساسهم تجاه أعدائهم أو أعداء وطنهم.

جدول رقم (١٨)
جدول يوضح النسب المئوية لاجابات المتعلمين بالنسبة لاحساسهم تجاه أعدائهم أو أعداء وطنهم

الرقم	نوع الاحساس	النسبة المئوية
١	الكراهية	٥٢٪
٢	العداء	٢٦٪
٣	البغضاء	١٦٪
٤	الخوف	١٣٪
٥	الحب	٥٪

يتضح من الجدول رقم (١٨) أن ٥٢٪ من المتعلمين يحسون بالكراهية، و ٢٦٪ يحسون بالعداء، و ١٦٪ يحسون بالبغضاء، و١٣٪ يحسون بالخوف، و٥٪ يحسون بالحب تجاه أعدائهم أو أعداء وطنهم.

ويبين الجدول رقم (١٩) النسب المئوية لاجابات المتعلمين بالنسبة للأوصاف التي لا يريدون سماعها.

جدول رقم (١٩)
جدول يوضح النسب المئوية لاجابات المتعلمين بالنسبة للأوصاف التي لا يريدون سماعها

الرقم	نوع الاحساس	النسبة المئوية
١	العداوة	٧٦٪
٢	العنصرية	١١٪
٣	القبلية	٨٪
٤	الطائفية	٧٪

يتضح من الجدول رقم (١٩) بأن ٧٦٪ من المتعلمين لا يحبون سماع صفة العداوة، و١١٪ لا يحبون سماع صفة العنصرية، و ٨٪ لا يحبون سماع صفة القبلية، و٧٪ لا يحبون سماع صفة الطائفية.

ويبين الجدول رقم (٢٠) النسب المئوية لاجابات المتعلمين فيما يتعلق بالمفردات التي قرأوها في كتب القراءة والتربية الإسلامية والاجتماعيات.

جدول رقم (٢٠)
جدول يوضح النسب المئوية لاجابات المتعلمين بالنسبة للكلمات الواردة في كتب القراءة والتربية الإسلامية والاجتماعيات

الرقم	المفردات	النسبة المئوية
١	البغضاء	٨٧٪
٢	القبلية	٧٨٪
٣	العداوة	٦٥٪
٤	العدو	٦٠٪
٥	الطائفية	٣٨٪
٦	العنصرية	٢٣٪
٧	الكراهية	٢٠٪

يتضح من الجدول رقم (٢٠) أن ٨٧٪ من المتعلمين يعتقدون بأن كلمة "البغضاء"، و ٧٨٪ يعتقدون بأن كلمة "القبلية"، و ٦٥٪ يعتقدون بأن كلمة "العداوة"، و٦٠٪ يعتقدون بأن كلمة "العدو"، و ٣٨٪ يعتقدون بأن كلمة "الطائفية"، و ٢٣٪ يعتقدون بأن كلمة "العنصرية"، و ٢٠٪ يعتقدون بأن كلمة "الكراهية" ذكرت في كتب القراءة والتربية الإسلامية والاجتماعيات.

رابعا- الفروق في الاتجاهات بين الطلبة والمعلمين في:

أ- وصف الشعب الكويتي"

يبين الجدول رقم (٢١) النسب المئوية وقيمة كا٢ لاجابات الطلبة والمعلمين فيما يتعلق بالأوصاف التي أطلقوها على الشعب الكويتي.

جدول رقم (٢١)
جدول يوضح قيمة كا ٢ ومستوى دلالاتها لاستجابات المعلمين والمتعلمين في وصف الشعب الكويتي.

الرقم	الصفة	العينة	دائما	أحيانا	لا ينطبق	قيمة كا٢	درجات الحرية	الدلالة
١	ذكي	تلاميذ	٦٤,٠٪	٣٢,٧٪	٣,٣٪	٥١,٤٧٤	٢	٠,٠٠٠
		مدرسون	٣٩,٨٪	٥٩,٦٪	٠,٦٪			
٢	قوي	تلاميذ	٦٦,٦٪	٢٩,٣٪	٤,١٪	١٣,٢٨٤	٢	٠,٠٠١
		مدرسون	٥٢,٥٪	٤١,٨٪	٥,٧٪			
٣	نظيف	تلاميذ	٧٨,٥٪	١٨,٢٪	٣,٣٪	٧,٦٤٧	٢	٠,٠٢١
		مدرسون	٦٩,٣٪	٢٧,٤٪	٣,٣٪			
٤	شجاع	تلاميذ	٦٦,٠٪	٣٢,٤٪	١,٦٪	١,٧٥٤	٢	٠,٤١٥
		مدرسون	٦٤,٥٪	٣٢,٢٪	٣,٣٪			
٥	متقدم	تلاميذ	٦٢,٨٪	٣٢,٤٪	٤,٨٪	١٤,٢٨٣	٢	٠,٠٠٠
		مدرسون	٤٧,٨٪	٤٥,٤٪	٦,٨٪			
٦	متسامح	تلاميذ	٦٨,٨٪	٢٥,٠٪	٦,٢٪	١,٦٥٨	٢	٠,٤٣٦
		مدرسون	٦٨,٢٪	٢٧,٧٪	٤,٢٪			
٧	كريم	تلاميذ	٨٣,٢٪	١٣,٩٪	٢,٩٪	٢,٨٦٥	٢	٠,٢٣٨
		مدرسون	٨٢,٨٪	١٦,٠٪	١,٢٪			

يبين جدول رقم (٢١) قيم كا٢ لاستجابات المعلمين والمتعلمين ودلالة كل قيمة من هذه القيم ومن استعراض بيانات هذا الجدول يتضح أن هناك فروقا في الاتجاهات نحو القوالب النمطية بين الطلبة والمعلمين في وصف الشعب الكويتي في البنود رقم ١، ٢، ٥، عند مستوى يقل عن ٠,٠٠١.

ب- وصف الشعب العربي:

يبين الجدول رقم (٢٢) النسب المئوية وقيمة كا^2 لاجابات الطلبة والمعلمين فيما يتعلق بالأوصاف التي أطلقوها على الشعب الكويتي.

جدول رقم (٢٢)

جدول يوضح قيمة كا^2 ومستوى دلالاتها لاستجابات المعلمين والمتعلمين في وصف الشعب العربي.

الرقم	الصفة	العينة	دائما	أحيانا	لا ينطبق	قيمة كا^2	درجات الحرية	الدلالة
١	عنيد	تلاميذ	٪١٧,٦	٪٤٤,١	٪٣٨,٣	٢,٢٩٤٠	٢	٠,٣١٧
		مدرسون	٪١٣,٣	٪٤٧,٢	٪٣٩,٥			
٢	قوي	تلاميذ	٪٦١,٢	٪٣٣,٩	٪٤,٩	٥,٨٩١	٢	٠,٠٥٢
		مدرسون	٪٥٥,٥	٪٤١,٨	٪٢,٧			
٣	نظيف	تلاميذ	٪٦٩,٤	٪٣٤,٤	٪٦,٢	٠,٧٣١	٢	٠,٠٥٦
		مدرسون	٪٦٣,٠	٪٢٢,٩	٪٥,٠			
٤	شجاع	تلاميذ	٪٦٢,٢	٪٣٤,٥	٪٣,٢	٣,٩٣٨	٢	١,١٣٩
		مدرسون	٪٦١,٩	٪٢١,٧	٪٦,٥			
٥	متقدم	تلاميذ	٪٥٠,٠	٪٤١,٢	٪٨,٧	١,٢٩٩	٢	١,٢٩٩
		مدرسون	٪٤٥,٥	٪٤٤,٦	٪١,٩			
٦	متسامح	تلاميذ	٪٥٩,٠	٪٢٢,٤	٪٨,٥	٥,٠٩٤	٢	٠,٠٧٨
		مدرسون	٪٥٤,٨	٪٢٩,٨	٪٥,٤			
٧	كريم	تلاميذ	٪٧١,٥	٪٢٤,٤	٪٤,٢	٠,٧٠٠٠	٢	٠,٧٠٤
		مدرسون	٪٧١,٤	٪٢٥,٦	٪٣,٠			

يتضح من الجدول رقم (٢٢) أن ليس هناك فروق في الاتجاهات بين الطلبة والمعلمين نحو ظاهرة التنميط في وصف الشعب العربي حيث أن جميع بنود هذا الجزء غير دالة عند مستوى ٠,٠٠١.

ج- وصف الشعب الإسلامي:

يبين الجدول رقم (٢٣) النسب المئوية وقيمة كا^2 لاجابات الطلبة والمعلمين فيما يتعلق بالأوصاف التي أطلقوها على الشعب الإسلامي.

جدول رقم (٢٣)

جدول يوضح قيمة كا^2 ومستوى دلالاتها لاستجابات المعلمين والمتعلمين في وصف الشعب الإسلامي.

الرقم	الصفة	العينة	دائما	أحيانا	لا ينطبق	قيمة كا^2	درجات الحرية	الدلالة
١	ذكي	تلاميذ	٧٥,٣٪	٢١,١٪	٢,٧٪	٢٥,٣٢٢	٢	٠,٠٦٩
		مدرسون	٦٧,٤٪	٢٨,٧٪	٣,٨٪			
٢	قوي	تلاميذ	٧٠,٧٪	٢٢,٠٪	٧,٣٪	٠,٣٠٥	٢	٠,٨٥٨
		مدرسون	٦٨,٧٪	٢٣,٦٪	٧,٧٪			
٣	نظيف	تلاميذ	٨٣,٣٪	١٣,٠٪	٣,٧٪	١,١٠٩	٢	٠,٥٧٤
		مدرسون	٨٠,٣٪	١٥,١٪	٤٧٪			
٤	شجاع	تلاميذ	٧١,٨٪	٢٣,٧٪	٤,٥٪	١,١٢٩	٢	٠,٥٦٨
		مدرسون	٧٣,٢٪	٢٣,٧٪	٣,٠٪			
٥	متقدم	تلاميذ	٦٠,٠٪	٣٣,٦٪	٦,٤٪	٣,١٤٩	٢	٠,٢٠٧
		مدرسون	٥٣,٣٪	٣٨,٢٪	٨,٦٪			
٦	متسامح	تلاميذ	٧٤,٢٪	٢٠,١٪	٥,٧٪	٢,٧٧٧	٢	٠,١٥١
		مدرسون	٧٥,٧٪	٢١,٦٪	٢,٧٪			
٧	كريم	تلاميذ	٨٥,١٪	١٢,٧٪	٢,٢٪	١,٥٩٧	٢	٠,٤٤٩
		مدرسون	٨٤,٠٪	١٤,٨٪	١,٢٪			

يتضح من الجدول رقم (٢٣) أن ليس هناك فروق في الاتجاهات بين الطلبة والمعلمين نحو استخدام القوالب النمطية في وصف الشعب الإسلامي.

د- وصف الشعب اليهودي:

يبين الجدول رقم (٢٤) النسب المئوية وقيمة كا٢ لاجابات الطلبة والمعلمين فيما يتعلق بالأوصاف التي أطلقوها على الشعب اليهودي.

جدول رقم (٢٤)

جدول يوضح قيمة كا٢ ومستوى دلالاتها لاستجابات المعلمين والمتعلمين في وصف الشعب اليهودي.

الرقم	الصفة	العينة	دائما	أحيانا	لا ينطبق	قيمة كا٢	درجات الحرية	الدلالة
١	ذكي	تلاميذ	٢١,٥٪	٣٣,٨٪	٤٤,٦٪	١٩,٨٣٩	٢	٠,٠٠٠
		مدرسون	٢٧,٢٪	٢٤,٦٪	٢٨,٠٪			
٢	كسول	تلاميذ	٤١,٩٪	٢٨,٤٪	٢٩,٧٪	٢٠,٨٣١	٢	٠,٠٠٠
		مدرسون	٢٥,٠٪	٢٥,٥٪	٢٩,٥٪			
٣	عنيف	تلاميذ	٥٧,٩٪	١٩,٧٪	٢٣,٤٪	٧,٠٨٠	٢	٠,٠٢٩
		مدرسون	٦٦,٠٪	١٨,٩٪	١٤,٧٪			
٤	متقدم	تلاميذ	٣٠,٢٪	٢٩,٦٪	٤٠,١٪	٨,٦١٤	٢	٠,٠١٢
		مدرسون	٢٥,٣٪	٢٥,٩٪	٢٨,٨٪			
٥	متخلف	تلاميذ	٤٣,٤٪	٢٤,٨٪	٢١,٨٪	٦,٢٨٠	٢	٠,٠٤٣
		مدرسون	٢٢,٨٪	٣٧,٥٪	٢٨,٧٪			
٦	عدواني	تلاميذ	٦٣,٢٪	١٥,١٪	٢١,٦٪	١١,٠٤٩	٢	٠,٥٩١
		مدرسون	٦٥,٧٪	١٦,٠٪	١٨,٤٪			
٧	متعصف	تلاميذ	٥٤,٦٪	١٩,٣٪	٢٦,١٪	١٠,٦٠٩	٢	٠,٠٠٤
		مدرسون	٥٨,١٪	٢٥,٧٪	١٦,٢٪			

يتضح من الجدول رقم (٢٤) أن هناك فروقاً في الاتجاهات بين الطلبة والمعلمين نحو ظاهرة التنميط في وصف الشعب اليهودي في بندين هما (١، ٢) أما البنود الباقية فليس هناك فروق فيها بين المجموعتين عند مستوى ٠,٠٠١.

هـ- الاحساس تجاه الأعداء:

يبين الجدول رقم (٢٥) النسب المئوية وقيمة كا^2 لاجابات الطلبة والمعلمين بالنسبة فيما يتعلق بأحاسيسهم تجاه عدوهم أو عدو وطنهم.

جدول رقم (٢٥)

جدول يوضح قيمة كا^2 ومستوى دلالاتها لاستجابات المعلمين والمتعلمين فيما يتعلق بأحاسيسهم تجاه عدوهم وعدو وطنهم

الرقم	الصفة	العينة	لا	نعم	قيمة كا^2	درجات الحرية	الدلالة
١	الخوف	تلاميذ	٨٠,٧٪	١٩,٣٪	٣٥,٢٧٧	١	٠,٠٠٠
		مدرسون	٣٧,٣٪	٤,٦٪			
٢	الحب	تلاميذ	٩٣,٣٪	٦,٧٪	٧,٧٨٤	١	٠,٠٠٥
		مدرسون	٩٧,٧٪	٢,٣٪			
٣	البغضاء	تلاميذ	٧٨,٧٪	٢١,٣٪	٦,٦٢٥	١	٠,٠١٠
		مدرسون	٨٦,١٪	١٣,٩٪			
٤	الكراهية	تلاميذ	٥٦,٤٪	٤٣,٦٪	٢٢,٣٣٥	١	٠,٠٠٠
		مدرسون	٣٨,٤٪	٦١,٦٪			
٥	العداء	تلاميذ	٦٨,٤٪	٣١,٦٪	١,٨٣٧	١	٠,١٧٥
		مدرسون	٧٣,١٪	٢٦,٩٪			

يتضح من الجدول رقم (٢٥) أن هناك فروقا في الاتجاهات بين الطلبة والمعلمين فيما يتعلق بأحاسيسهم تجاه عدوهم أو عدو وطنهم في ثلاثة بنود وهي (١، ٢، ٤) أما البندان (٣، ٥) فهما ليسا دالين عند مستوى ٠,٠٠١.

و- الصفات التي لا يحبون سماعها:

يبين الجدول رقم (٢٦) النسب المئوية وقيمة كا^2 لاجابات الطلبة والمعلمين بالنسبة فيما يتعلق بالصفات التي لا يحبون سماعها.

جدول رقم (٢٦)

جدول يوضح قيمة كا^2 ومستوى دلالاتها لاستجابات المعلمين والمتعلمين فيما يتعلق بالصفات التي لا يحبون سماعها

الرقم	النوع	العينة	لا	نعم	قيمة كا^2	درجات الحرية	الدلالة
١	القبلية	تلاميذ	٩١,٢٪	٨,٨٪	٠,٧٢١	١	٠,٣٩٥
		مدرسون	٨٩,٣٪	١٠,٧٪			
٢	الطائفية	تلاميذ	٨٩,٨٪	١٠,٢٪	٠,١٩٢	١	٠,٦٦٠
		مدرسون	٨٨,٧٪	١١,٣٪			
٣	العنصرية	تلاميذ	٨٦,٠٪	١٤,٠٪	١١,٠٥٣	١	٠,٠٠٠
		مدرسون	٧٦,٠٪	٢٤,٠٪			
٤	العداوة	تلاميذ	٢٦,٩٪	٧٣,١٪	١,٩٨٤	١	٠,١٥٨
		مدرسون	٣١,٨٪	٦٨,٢٪			

يتضح من الجدول رقم (٢٦) أن ليس هناك فروق في الاتجاهات بين الطلبة والمعلمين فيما يتعلق بالصفات التي لا يحبون سماعها، وذلك باستثناء البند رقم ٣ فقط.

ز- الكلمات التي قرأوها في كتب وزارة التربية:

يبين الجدول رقم (٢٧) النسب المئوية وقيمة كا^2 لاجابات الطلبة والمعلمين بالنسبة للكلمات التي قرأوها في كتب مناهج وزارة التربية.

جدول رقم (٢٧)

جدول يوضح قيمة كا^2 ومستوى دلالاتها لاستجابات المعلمين والمتعلمين بالنسبة للكلمات التي قرأوها في كتب مناهج وزارة التربية

الرقم	الكلمة	العينة	لا	نعم	قيمة كا^2	درجات الحرية	الدلالة
١	العداوة	تلاميذ	٤٨,٨٪	٥١,٢٪	٤٢,٥٢٠	١	٠,٠٠١
		مدرسون	٢٤,٩٪	٧٥,١٪			
٢	العدوان	تلاميذ	١٩,٣٪	٨٠,٧٪	٥,٠٢٢	١	٠,٠٢٤
		مدرسون	١٣,٠٪	٨٧,٠٪			
٣	البغضاء	تلاميذ	٧٩,٥٪	٢٠,٥٪	١٥١,٥٥٦	١	٠,٠٠٠
		مدرسون	٣٢,٩٪	٦٧,١٪			
٤	الكراهية	تلاميذ	٦٢,٠٪	٣٨,٠٪	١٢٢,١٤٥	١	٠,٠٠٠
		مدرسون	٢٠,٥٪	٧٩,٥٪			
٥	العدو	تلاميذ	٣٣,٠٪	٦٧,٠٪	٣٤,٠٥٢	١	٠,٠٠٠
		مدرسون	١٤,٢٪	٨٥,٨٪			
٦	القبلية	تلاميذ	٧٦,٩٪	٢٣,١٪	٦٨,٢٦٣	١	٠,٠٠٠
		مدرسون	٤٦,٢٪	٥٣,٨٪			
٧	الطائفية	تلاميذ	٨٨,٩٪	١١,١٪	٤٨,٦٩٠	١	٠,٠٠٠
		مدرسون	٦٦,٨٪	٣٣,٢٪			
٨	العنصرية	تلاميذ	٨٥,٤٪	١٤,٦٪	٥٦,٣٦٧	١	٠,٠٠٠
		مدرسون	٥٩,٨٪	٤٠,٢٪			

يتضح من الجدول رقم (٢٧) أن هناك فروقا بين استجابات المعلمين والمتعلمين فيما يتعلق بالكلمات التي قرأوها في كتب وزارة التربية في سبعة بنود هي (١، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨) وذلك باستثناء البند رقم ٢، حيث أنه غير دال احصائيا عند مستوى ٠,٠٠١.

المناقشة

أولا: ما هية القوالب النمطية المتضمنة في مناهج وزارة التربية:

من استقرائنا للجدولين ٣، ٤، يتضح لنا أن أكثر الكلمات النمطية ترادفاً في كتاب القراءة هي كلمة "العدوان" في كل كتب القراءة والتربية الإسلامية للصفين الرابع الابتدائى والرابع المتوسط، وكتاب الاجتماعيات في الصف الرابع المتوسط، تليها كلمة "الكراهية" في كتب التربية الإسلامية للمرحلتين. أما كلمات "القبلية" و "الطائفية" فلم ترد إلا في كتاب الاجتماعيات للصف الرابع المتوسط.

ثانيا: اتجاهات المعلمين نحو ظاهرة التنميط:-

باستخدام النسب المئوية لاستجابات المعلمين، تبين أن العدو الشخصي للمعلم هو إسرائيل، ثم من يعتدى على حقوقه، ثم من لا يحب الإسلام. أما عدو الوطن فهو أولا العراق ثم اسرائيل، ثم من يعتدي على الحقوق. كما أجمعت معظم آراء المعلمين أن الصفات التي يتمتع بها الشعب الكويتي أو الشعب العربي أو الشعب الإسلامي هي صفات الكرم، والتسامح، والنظافة، والشجاعة، والقوة، والذكاء، وهي كلها صفات ايجابية. أما الصفة السلبية الوحيدة التي أطلقها المعلمون على الشعوب فهي صفة التعصب.

أما عن وصفهم للشعب اليهودي، فقد أطلق المعلمون أربع صفات سلبية على اليهود، وهي التعصب والعدوانية والعنف والتخلف، كما أطلقوا ثلاث صفات ايجابية عليهم. وهي الذكاء والتقدم والقوة. عبر المعلمون عن مشاعرهم تجاه أعدائهم أو أعداء وطنهم بالكراهية والعداء، كما عبروا عن عدم رغبتهم في سماع صفات معينة كالعنصرية والعداوة والطائفية والقبلية، بالرغم من توارد هذه الكلمات في مناهج وزارة التربية.

ثالثا: اتجاهات المتعلمين نحو ظاهرة التنميط:-

دلت النتائج على أن معظم المتعلمين يعتقدون بأن العراق هي العدو الأول سواء على المستوى الشخصي أو المستوى الوطني، وتأتي اسرائيل في ذيل القائمة، وعداوة العراق تسبق حتى عداوة الشيطان على المستوى الفردي. كما اجمعت آراء غالبية التلاميذ بأن الصفات التي يتمتع بها الشعب الكويتي والشعب العربي والشعب الإسلامي هي كلها صفات جيدة كالنظافة والكرم والشجاعة والتسامح والقوة والذكاء والتقدم، على عكس ما يتصف به الشعب اليهودي من عنف وعدوانية وتعصب وتخلف وكسل.

أما فيما يتعلق بأحاسيس التلاميذ نحو أعدائهم أو أعداء وطنهم فهي كلها أحاسيس سلبية جامحة كالكراهية والعداء والبغضاء والخوف. كذلك فقد عبر عدد من المتعلمين على أنهم لا يودون سماع أوصاف مثل العداوة والعنصرية والقبلية والطائفية بالرغم من اعتقادهم بأن هذه الكلمات هي مكتوبة في كتب القراءة والتربية الإسلامية والاجتماعيات.

رابعا: الفروق في الاتجاهات بين المعلمين والمتعلمين:

باستخدام اختبار كا^2 أمكن التعرف على مقدار التفاوت بين استجابات المعلمين والمتعلمين في وصف الشعب الكويتي. وقد أظهرت النتائج أن هناك فروقا ذات دلالة احصائية حيث وصلت قيم كا^2 إلى (٥١,٤٧) لصفة الذكاء، و (١٢,٢٨) لصفة القوة، و (١٤,٢٨) لصفة التقدم وهي كلها دالة عند مستوى يقل عن ٠,٠٠١.

أما بالنسبة لاستجابات المعلمين والمتعلمين في وصف الشعب العربي، فليس هناك فروق دالة عند مستوى ٠,٠٠١ اشارة على اتفاق الطرفين في وصف الشعب العربي بالأوصاف المدونة في الجدول رقم (٢٢). كذلك أمكن التعرف على مدى التفاوت بين استجابات المعلمين والمتعلمين في وصف الشعب الإسلامي، حيث أظهرت النتائج أن ليس هناك فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين. ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى عدم وجود اختلافات جوهرية بين المجموعتين فيما يتعلق بوصف الشعب الإسلامي.

كما أمكن أيضا التعرف على مدى التفاوت بين أراء المعلمين والمتعلمين فيما يخص الشعب اليهودي، وقد دلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية حيث وصلت قيم كا^2 إلى (١٩,٨٣) لصفة الذكاء، و (٢٠,٩٢) لصفة الكسل، و (١٢,٦١) لصفة القوة، وهي كلها دالة عند مستوى ٠,٠٠١ وهذا يعني وجود تفاوت بين المعلمين والمتعلمين في وصف الشعب اليهودي بصفة ايجابية واحدة هي الذكاء، وصفة سلبية واحدة هي الكسل، بينما انعدم وجود تفاوت بين المجموعتين في الصفات الخمسة الأخرى، وهذه النتائج تتفق مع نتائج الدراسة التي قام بها الباحثون (Stangor. Sullivan and Ford, 1991) من أن القوالب النمطية تزداد وتنقص لدى الأفراد تجاه الانواع الأخرى بناء على مدى التشابه أو الاختلاف بين هذه الجنسيات، فكلما كان الاختلاف كبيراً كلما كانت الاستجابات أكثر تعصباً.

أما بالنسبة للفروق في الاتجاهات بين المعلمين والمتعلمين فيما يتعلق بأحاسيسهم تجاه عدوهم وعدو وطنهم، فقد أظهرت النتائج بأن هناك فروقا ذات دلالة احصائية حيث وصلت قيم كا^2 إلى (٣٥,٢٧) لمشاعر الخوف، و (٧,٧٨) لمشاعر الحب و (٢٢,٢٣) لمشاعر الكراهية، وهي كلها دالة عند مستوى ٠,٠٠٥ اشارة إلى الاختلافات في اتجاهاتهم فيما يتعلق

بالمشاعر تجاه الأعداء.

كذلك دلت النتائج إلى وجود تفاوت كبير بين آراء المعلمين والمتعلمين فيما يتعلق بالكلمات التي قرأوها في كتب مناهج وزارة التربية، حيث وصلت قيم كا٢ إلى (٤٢,٥٢)، (١٥١,٥٥)، (١٢٢,١٤)، (٢٤,٠٥)، (٣٦، ٦٨)، (٧١,٦٩)، (٥٦,٢١) للكلمات العداوة، البغضاء، الكراهية، العدو، القبلية، الطائفية، العنصرية، على التوالي، وهي جميعها دالة احصائيا عند مستوى يقل عن ٠,٠٠١ ويمكن أن يعزي السبب في هذه الفروق إلى الاختلافات الجوهرية في استجابات المعلمين والمتعلمين نحو مدى قراءتهم لهذه الكلمات حيث أن استجابات المعلمين فاقت استجابات المتعلمين نحو مدى وجود هذه الكلمات في كتب مناهج وزارة التربية، وذلك اشارة واضحة إلى وجودها بالفعل في تلك الكتب.

References

- Aboud, F. (1993). The development psychology of racial prejudice. Transcultural-Psychiatric-Research Review, 30 (3) 229-242.

- Allport, G. (1958). The Nature of Prejudice. New York: Doubleday .

- Doyle, A. and Aboud, F. (1995). A Longitudinal Study of White Children's Racial Prejudice as a Development. Merrill - Palmer - Quarterly, 41 (2) 209-228.

- Kloep, M. (1991). Prejudice and Peace: Is the Swedish Youth Neutral in its Attitudes? Scandanavian Journal of Psychology. 32 (1) 31-37.

- Markstrom, A. (1990). Coming-of-age among Comtenporary American Indians as Portrayed in Adolescent Fiction. Adolescence, 25 (97) 225-237.

- Norcros, P. (1990). Racial Stereotyping in the all-white primary school Cambridge Journal of Education, 20 (1) 29-35.

- Plous, S. and Williams, T. (1995). Racial Stereotypes from the days of American slavery: A continuing legacy. Journal-of-Applied-Social-Psychology, 25 (9) 795-817.

- Stangor, C., Sullivan, S., and Ford, T. (1991). Affective and Cognitive Determinants of Prejudice. Social Cognition, 9 (4) 359-380.

- Tran, M. and Others, (1994). Multicultural Education Courses and the Student Teacher: Eleminating Stereotypical Attitudes in our Ethinically Diverse Classroom. Journal of Teacher Education, 45 (3) 183-189.

- Triandis, J. (1971). Attitudes and Changing Attitudes. New York: Doubleday.

- Warren, H. (1920). Human Psychology. New York: Doubleday.

- Wingfield, M. and Karaman, B. (1995). Arab Stereotypes and American Educators. Social Studies and the young Learner. 7 (4) 7-10.

المظاهر النفسية للخجل ومشاعر الذنب لدى الأطفال

دراسة ميدانية على أطفال سوريين

الدكتور محمد قاسم عبد الله
أستاذ علم النفس الإكلينيكي المساعد، ووكيل كلية التربية
جامعة حلب

الملخص

يعتبر الخجل أو الخوف الاجتماعي من الاضطرابات النفسية المنتشرة في مختلف المجتمعات فقد وجد "سو ليم" وآخرون أن الخجل والخوف الاجتماعي يمثل ٢٥٪ من جميع حالات المخاوف (Solyom, Ledwindge and Solyom, 1986) وأنه يمثل ١٨٪ من مرضى القلق عموماً كما بين "هيمبرغ وبرلو" (Heimberg and Barlo, 1988). كما أنها منتشرة في المجتمعات العربية بنسب متفاوتة، (عبدالله، ١٩٩٩). ولكنها تبقى من المشكلات الانفعالية الهامة في مرحلة الطفولة. أما مشاعر الذنب فبحدودها الطبيعية ووفقاً لمسبباتها فهي سلوك سوى من أجل التكيف، إلا أنها قد تتطور وتؤدي بالطفل إلى الاضطراب النفسي إذا كانت متطرفة وليس لها ما يبررها في الواقع.

ركزت هذه الدراسة الميدانية على بحث المظاهر الانفعالية والسلوكية لمشاعر الخجل ومشاعر الذنب عند أطفال المرحلة المتأخرة من الطفولة وبداية المراهقة، وذلك باعتبارهما

خبرتين انفعاليتين متشابهتين في العديد من المظاهر النفسية، وتم كشف نسب وجود هذه الحالات عند كل من الذكور والإناث ودلالة الفروق بين الجنسين. كما ركزت هذه الدراسة على بحث المواقف التي تثير هذه المشاعر عند الذكور والإناث وكشف الفروق بينها أيضا. وقد استهدفت هذه الدراسة كشف الخصائص التي تميز مشاعر الذنب عن الخجل بالرغم من أن الكثير من علماء النفس ينظرون إلى أوجه التشابه بينهما، وقد توصلت الدراسة إلى نتائج مثيرة للاهتمام حول الخصائص التي تميز كلاً منها عن الآخر. وتوصلت الدراسة إلى عدد من التوصيات القيمة التي تهم الآباء والمربين وعلماء النفس وكل المهتمين بالأطفال وذلك لرفع مستوى صحتهم النفسية وخفض حالات القلق بين هذه الفئة العمرية الهامة التي تسير باتجاه مرحلة المراهقة مع ما يميزها من صفات ومظاهر نمائية.

مقدمة

يعتبر الخجل أو الخوف الاجتماعي من الاضطرابات النفسية المنتشرة والموجودة في مختلف المجتمعات. من جهة أخرى فإن مشاعر الخجل والذنب من أكثر المظاهر الانفعالية والسلوكية انتشاراً بين الأطفال. إنها من الانفعالات التي تتطلب من الطفل تفاعلاً وتكيفاً في المواقف التي تثيرها. وبغض النظر عن الحقيقة القائلة بأن علماء النفس والتحليل النفسي قد عالجوا هذه المشكلة ودرسوها إلا أنها أثارت اهتمام المربين والأطباء والدارسين وعلماء النفس من أصحاب النظريات والاتجاهات المختلفة، ومع ذلك بقيت هناك عدة تساؤلات تحتاج إلى أجوبة. وهناك طرائق ومقاربات متعددة لفهم جوهر هذه المشاعر ووظيفتها النفسية. ولا يوجد اتفاق موحد أو إجماع بين علماء النفس على أن مشاعر الخجل تختلف عن مشاعر الذنب.

الإطار النظري:

الخجل

يعبر خجل الطفل عن عدم ثقته في مهاراته الاجتماعية، ويعتبره البعض عرضاً من أعراض القلق الاجتماعي. ويشعر الأطفال عموماً بالرغبة لأن يكونوا معروفين على نحو خاص، خصوصاً في حالة وجودهم مع الراشدين أو الأطفال الغرباء. وفي كل الأحوال يفتقر الأطفال إلى النضج والخبرة الاجتماعيين، لذلك لن تستغرب عندما يمضي الطفل

عبر "مرحلة الخجل"، فيغدو خجولاً وخائفاً وقلقاً لدى صحبته للغرباء، وقد أفاد نصف أفراد عينة (باكينكهامشير)، تقريباً، بأنهم يشعرون بشيء من الخجل والخوف لدى مقابلة الناس، (نشواتي، ١٩٨٠). ويتواتر الخجل غالباً أثناء مرحلة الطفولة المبكرة، ثم يأخذ بالانخفاض التدريجي، ليعود ثانية في مرحلة المراهقة. ويظهر الخجل لدى الأطفال منذ الأشهر الأخيرة من السنة الأولى وذلك حين مواجهتهم للغرباء، إلا أنهم وبشكل تدريجي يستطيعون التغلب عليه مع التقدم بالسن، ويصبح الطفل أقل اعتماداً على أمه وأبيه، فتعلم كيفية الاتصال وتكوين العلاقات من المهمات النمائية الهامة في مرحلة الطفولة. ومع أن هذا المظهر الخاص بالتنشئة الاجتماعية قد يمر بشكل سوي عند الكثير من الأطفال إلا أنه قد يخلق مشكلات كثيرة عند البعض الآخر أبرزها الخجل والانسحاب، (Schwartz, and Johnsom, 1985). إلا أن معظم الأطفال يستمرون في الشعور بعدم الثقة الكاملة بأنفسهم، وبالخوف من المواقف الغريبة، كما يشعرون في أغلب الأحوال بالصراع لدى مواجهة الغرباء. ويبدون من خلال سلوكهم الظاهري بأنهم ينجذبون نحو الغرباء ويقومون باتصالات بصرية للاقتراب منهم، ولكنهم في الوقت ذاته خائفون على نحو واضح. وقد وصف ميلهم إلى التجنب بأنه "زملة غنية إلى حد كبير أو صغير، من أجزاء السلوك"، كالاحتفاظ بمسافة ما بينهم وبين الغرباء، أو تجنب الاتصال البصري معهم، أو إشاحة الوجه عنهم أو القيام بإغلاق العينين. ويواجه معظم الأطفال، هذا الطور من الخجل عاجلاً أم آجلاً، كما يعتادون على الناس خارج نطاق الأسرة ويدخلون عالماً أكبر هو المدرسة واشتراكهم في جماعة اللعب.

يكتسب الطفل الثقة الاجتماعية عن طريق التعلم بحيث يزول الخجل تدريجياً، ولكن قد يكون الخجل مشكلة انفعالية كأسلوب (دفاعي) تكيفي غير سوي، فتظهر أعراض الخجل مثل: الكف (Inhibition) والتجنب (Avoidance) والتحفظ وعقدة اللسان، وذلك كله في خدمة الهدف ذاته وهو الدفاع عن الذات. بيد أن هذه الأعراض تستخدم في حالة "توقع العدوان" لا في حالة القتال الحقيقي، إذ يخاف الخجول من أن يكون موضوع الهجوم لذلك يدافع عن نفسه عن طريق السلوك الخضوعي. فالحياء والتردد وعدم التعرض للآخرين، واتخاذ المواقف غير الهامة، والابتعاد عن الأضواء قدر الإمكان، توحي جميعها بأن الشخص الخجول ليس أهلاً لأن يكون موضوع الهجوم، لأنه غير عدواني، بيد أنه ضعيف نسبياً ومن الصعب أن يكون الفرد عدوانياً تجاه شخص خجول من هذا النوع، (نشواني، ١٩٨٠).

وهناك دليل بسيط، على أن الخجل يمثل سمة فطرية عند بعض الأطفال الذين يولدون أكثر خجلاً من غيرهم، بيد أن الاختلافات المزاجية التي نعرف بوجودها منذ الميلاد، ليست في مستوى تعقيد الخجل كما يبدو في مراحل النمو اللاحقة، (Rothbart, 1989). والذي

يحدث أساساً، هو أن الأطفال "يتعلمون" أن يكونوا خجولين، وسواء حدث هذا التعلم عن طريق خوفهم المتكرر من الناس، أو بسبب خبرتهم المحدودة التي لم تتح لهم الفرصة ليتعلموا الخجل إلا في حضور الغرباء. فإن بعض الأطفال أكثر حساسية وتعرضاً للخجل منذ الطفولة المبكرة. ويتعرض اتزانهم للتمزق عندما يقترب منهم بعض الراشدين ذوي النوايا الحسنة، والذين يتصفون بالصخب ويتجاوز الحدود الاجتماعية المألوفة.

وقد يسبب الآباء والأمهات الاتجاهات السلبية حيال الذات، عند أطفالهم، عن طريق التربية المتسمة بالمطالب والتسلط الزائدين. حيث يشعر الطفل بعدم الرغبة أو عدم القدرة على إنجاز ما يطلبة منه والده. وقد ينتقل هذا الموقف إلى المواقف الاجتماعية، عندما يشعر الطفل بأنه محط الأنظار. فإذا كان الوالدان نفسهما يفتقران إلى اللباقة وإلى المهارات الاجتماعية، فسيفشلان في دعم الأنماط السلوكية المناسبة عند أطفالهما؛ لكي يقوموا بمجاراة الأوضاع الاجتماعية المختلفة. ونؤكد للمرة الثانية، بأن الوالدين غير المتسقين في طلباتهما يولدان الخوف عند أطفالهم، إذ لا يعرف الطفل إطلاقاً في مثل هذه الحالة، ما إذا كان يقوم بالعمل الصحيح أم لا. لذلك يستجيب بإظهار السلبية، والانسحاب والخجل. لذلك فإن الأطفال الذين يرافقون الراشدين كثيراً، ولا يعرفون إلا القليل من الأطفال. يظهرون الخجل لدى دخولهم الحياة المدرسية لأول مرة، (Goldberg and Marcovitch, 1989).

وما قيل آنفاً، يشير إلى أن أسباب الخجل عديدة ومتنوعة، فهناك حالات متطرفة ينتاب الطفل فيها حالة من الكف العام عن السلوك، وهناك حالات أخرى يكون الكف فيها محدوداً، وهذا يعني أن الكف السلوكي و الانسحاب من المواقف يحدثان في بعض الأوضاع الاجتماعية المعينة فقط. ويبدي الطفل أحياناً خوفاً مسبقاً من موقف اجتماعي ما، (كالجوار مثلا)، فيبدي شكاوي جسمية تمنعه من الذهاب.

قد تظهر بعض المواقف الوالدية (كالاهتمام أو القلق الزائد من جراء عدم قدرة الطفل على الذهاب خارج المنزل بشكل سوي) التي تدعم الخوف عند الطفل. فتتولد عدم الثقة عنده. إن العمل على إعادة الثقة للطفل ضروري في مثل هذه الحالات. ولسوء الحظ، يوجد دليل على أن الراشدين يقومون، دون علم منهم، بتشجيع السلوك الفعلي الذي يريدون إزالته، عن طريق عملية إعادة الثقة للطفل، وقد ثبت ذلك تجريبياً. ففي أحد صفوف الحضانة، وجد أحد الأطفال نفسه معزولاً بشكل كلي عن بقية أفراد الصف. ولوحظ لعدة أيام أنه لم يصرف أكثر من ١٠٪ من وقته بالقرب من الأطفال الآخرين، وقد انتبهت المعلمة إلى ذلك وفعلت كل ما تستطيعه لإعادة الإطمئنان إليه والتحدث معه، ولكن دون جدوى. والشيء الذي انتهت إليه المعلمة هو طريقة اهتمامها بالطفل، فقد كانت توجه باستمرار انتباهها نحوه عندما يكون منفرداً، وليس عندما يكون مع الأطفال الآخرين.

لذلك أخذت منذ هذه اللحظة تتجاهله حين يكون وحيداً، في حين توجه جل انتباهها واهتمامها إليه عندما يتفاعل مع الأطفال الآخرين. وقد لوحظ أنه بعد اسبوعين من هذا الأسلوب في الاهتمام، أصبح يقضي ٦٠٪ من وقته مع الآخرين وفي الأنشطة الاجتماعية. من جهة ثانية يجد الأطفال متعة فائقة عندما يوجه الآباء والأمهات الانتباه إليهم، ومهما كان اهتمام الوالدين ضعيفاً، فإنه أفضل من عدم الاهتمام. ومن الأفضل أن يوجه والدا الطفل الخجول، انتباهاً كافياً إلى طفلهما عندما لا يكون في حالة خجل. ولا شيء ينجح كالنجاح في الأوضاع الاجتماعية، لذلك يجب تقديم الطفل الخجول إلى أطفال ودودين فعلاً ليساعدوه على التخلص من عزلته وخجله. ويمكن تقديمه تدريجياً إلى الأطفال الجدد حيث يلعبون معه في منزله ومحيطه المألوف.

ينظر أطباء النفس إلى الخجل على أنه (الخوف الاجتماعي، وأنه من الاضطرابات النفسية المنتشرة)، ويتطلب التشخيص وفقاً للدليل التشخيصي الأمريكي، (DSM III R. 1987) توافر المظاهر التالية لدى الفرد:

١- حالة الخوف المستمرة من واحد من المواقف الاجتماعية أو أكثر. حيث يتعرض الإنسان إلى احتمال تفحصه من قبل الآخرين، ويخاف من أن يعمل عملاً أو يتصرف بطريقة خاصة تؤدي إلى إهانته والتقليل من شأنه ويتميز ذلك في ظهور بعض السلوكيات "كأن يغص بالطعام أثناء تناوله أمام الآخرين، أو أن لا يستطيع التبول في المراحيض العامة، أو أن ترتجف يده عند الكتابة أمام الآخرين".

٢- تشخص الحالة على أنها خوف اجتماعي في حال عدم وجود اضطراب نفسي آخر (كالقلق الحاد والتأتأة) أو اضطراب عضوي (باركنسون)، أما إذا وجدت مثل هذه الاضطرابات فلا تشخص الحالة على أنها خوف اجتماعي.

٣- خلال إحدى فترات الاضطراب وعند التعرض للموقف المثير للخوف، يظهر عند الفرد رد فعل فوري يتميز بالقلق.

٤- يحدث تجنب للموقف المخيف، وإذا استطاع الفرد أن يتحمل الموقف فسيرافق ذلك قلق وتوتر شديدان.

٥- إن تجنب المواقف والسلوك الهروبي سيؤثر في الأداء المهني للفرد وفي نشاطه الاجتماعي وعلاقاته مع الآخرين.

٦- يدرك أن خوفه مفرط في درجته أوأنه غير منطقي.

٧- بالنسبة للأطفال والمراهقين، يجب أن نميز الخجل أو الخوف الاجتماعي عن اضطراب الشخصية الهروبية التجنبية، (APA, 1987).

أما في الدليل العالمي للاضطرابات النفسية الأخير، (ICD 10, 1988) يتطلب التشخيص

توفر ثلاث نقاط على الأقل من الصفات التالية:

١- ترقب وتوتر مستمر وعام.

٢- مراقبة النفس ومشاعر عدم الأمان ومشاعر النقص.

٣- التشوق والتطلع إلى أن يكون الشخص محبوباً ومقبولاً من قبل الآخرين.

٤- فرط الحساسية للرفض والانتقاد.

٥- عدم الاستعداد لإقامة علاقات مع الآخرين ما لم تكن هناك ضمانات بالتقبل.

٦- علاقات اجتماعية قليلة ومحدودة.

٧- تضخيم الصعوبات المحتملة والمخاطر في المواقف اليومية مما يؤدي إلى تجنب عدد من الأنشطة والأعمال.

٨- نمط مقيد من الحياة اليومية وذلك بسبب الحاجة إلى الأمان والإطمئنان وإلى الخطوات الأكيدة المعروفة.

يتبين لنا من عرض نقاط الدليلين وجود تشابه، والنقاط التالية هي الأساسية المشتركة بينهما:

العلاقات المحدودة وتجنب العلاقات الاجتمامية، وتجنب الاحتكاك بالآخرين، والتطلع إلى قبولهم، الحساسية الزائدة للنقد، والشعور بعدم الأمان مع تضخيم الصعوبات الحياتية العادية (المالح، ١٩٩٥، ص ٨٢).

الشعور بالذنب

يمر كل شخص بمواقف يراجع فيها نفسه وما قام به من أعمال، ويرافق هذه العملية آلام ومعاناة، أو الشعور بالرضا والارتياح حسب ما سبقه من عمل وشعور، وهذا ما يسمى بلغة التحليل النفسي مراقبة الأنا الأعلى لكل من الهو والأنا، (باظة، ١٩٩٧، ص ١٥٦). ومهما كان الإنسان على قدر من الاتزان الانفعالي لابد من ارتكابه بعض الأخطاء وبالتالي لوم الذات ومحاسبتها. ويعتبر لوم الذات ظاهرة صحية إذا كان الشعور بالذنب واقعياً ويرتبط بأخطاء محدودة نحو الذات أو الآخرين في بيئة الفرد. والشعور بالذنب ضرورة أخلاقية كي يقلع الفرد عن أخطائه، بشرط ألا يصل إلى حد الشعور بالذنب الوهمي الذي يعرقل التفكير ويضخم الأخطاء كما هي الحال عند المصابين بالاكتئاب. وتوجد مشاعر الذنب الوهمية لدى بعض حالات الذهان، (Dravill, 1992). كما تتضمن العقابية الداخلية لوم الذات والشعور بالذنب، (Foulds, 1957). وقد وجد البحيري عاملاً خاصاً بمشاعر الذنب الوهمي وذلك في اختبار القلق، (البحيري، ١٩٨٢)، وتظهر مشاعر الذنب في صورة مرتدة

لذات تدميرية، كما أنها متغير سالب التأثير على الشخصية مع عدد من المتغيرات التي تسمى المؤثرات الانفعالية السالبة وهي: الخوف والشعور بالذنب، والحزن والعدائية، وهي المسؤولة عن الاضطرابات النفسية، (Watson, 1985). وتشير نتائج بعض الدراسات إلى أن الإحساس بمشاعر الذنب يكتسب في مرحلة الطفولة من الآباء والأمهات وخاصة إذا كانت الأمهات مكتئبات، أو كان مستوى الشعور بالذنب لديهن مرتفعاً، (Azahen, Waxper and Carolyn, 1991).

الدراسات السابقة

سنستعرض بعض الدراسات التي أجريت حول الخجل ومشاعر الذنب ثم نعلق عليها:

أجرى فان ديرمولين، (Van-der- Molen 1990) دراسة هدف منها بحث أثر برنامج علاجي مدته ثلاثة أشهر لخفض مستوي الخجل لدى عينة من المراهقين والراشدين، وكان الهدف من البرنامج خفض الشعور المرتبط باحتقار الذات، مستخدماً عينة تتألف من ٣٠ شخصاً من الجنسين تتراوح أعمارهم بين ١٩ - ٤٧ سنة، كما تم إجراء تقييم سلوكي مرحلي للبرنامج وبعد نهاية الأشهر الثلاثة تبين أن مستوى الخجل قد انخفض لدى أفراد البحث كما تحسن مستوى سلوكهم الاجتماعي.

واستهدفت دراسة هاينس كليمنت وإفري، (Haynes - Clement and Avery, 1984) قياس أثر تطبيق برنامج علاجي للتدريب على المهارات الاجتماعية مستخدمة عينة من طلبة الجامعة حيث قسمت إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، بعد أن طبق عليهم اختباراً لقياس التجنب والانزعاج الاجتماعي والخوف من التقييم السلبي. ثم تعريض المجموعة التجريبية فقط لبرنامج التدريب على المهارات الاجتماعية لمدة تسع ساعات منفصلة مرتين أسبوعياً. وقد لوحظ انخفاض مستوى القلق الاجتماعي وتقييم الذات السلبي عند المجموعة التجريبية بالمقارنة مع الضابطة، كما زادت قدرة أفرادها على المشاركة في الأنشطة الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي. مأخوذ من دراسة محمد السيد عبدالرحمن (١٩٩٨).

وقد حاول الطبيب النفسي حسان المالح من خلال دراساته وممارساته العلاجية وضع مقياس للخجل وللمواقف التي تثيره عند الأفراد، بالرغم من أن المقياس الذي توصل إليه قد تم بناؤه استناداً إلى حالات إكلينيكية من أعمار مختلفة، فإنه يناسب الأطفال في مختلف الأعمار وقد تضمن المقياس بنوداً منها: الأعراض الجسمية للخجل "زيادة التعرق، صعوبة التنفس، ضعف عضلات الساقين، ألم في الصدر، الشعور بانقباض في المعدة، الرجفة"، أما قائمة المخاوف في الخوف الاجتماعي فتضمن بنوداً مثل "الخوف من أن أبدو مرتبكاً أو أن يضحك علي الناس أو يتهامسون"، "الخوف من أن يقول عني الناس أنني بشع

وأن مظهري أقل من الآخرين"، " الخوف من أن يقول عني الناس أنني غريب أو أنني أعاني من مرض نفسي.." (المالح ١٩٩٥).

وقام محمد محروس محمدالشناوي بدراسة، هدف من خلالها بناء مقياس للخجل عن طريق التقرير الذاتي، ثم قنن الأداة التي توصل إليها على عينة من طلاب وطالبات المدارس الثانوية. لقد توصل البحث من خلال التحليل العاملي إلى وجود ثلاثة عوامل للخجل، استخدمت في بناء مقياس تراوحت معاملات الثبات فيه باستخدام معامل كرونباخ بين ٠,٦٨ و ٠,٨٥، هذه العوامل الثلاث هي: عدم الارتياح، والهروب الاجتماعي، وصعوبة التعبير. كما حسب معامل الارتباط بين الدرجة التي يشعر بها المفحوصون وبين درجاتهم على العوامل الثلاث للمقياس وكذلك الدرجة الكلية على المقياس. (الشناوي، ١٩٩٧).

وهناك دراسة للعالمين النفسيين الإيطاليين كافالو وبيتي، Cavallo and Bitti هدفت إلى دراسة المظاهر النمائية والثقافية للخجل ومشاعر الذنب، لدى عينة من المراهقين. وقد توصلت إلى بناء عدد من المقاييس التي تقيس المواقف التي تثير مشاعر الذنب والخجل باعتبارهما يتضمنان خصائص مشتركة، (Cavallo and Bitti, 1989).

أما دراسة فيهر وستامبس، (Feher and Stamps, 1979) فقد انطلقت من أن مشاعر الخجل ترتبط بمشاعر الذنب، لأن مشاعر الذنب تعتبر أحد متغيرات الشخصية وينظر إليه باعتباره مؤشراً من المؤشرات الدالة على السلوك السوي أو المرضي (السواء والشذوذ). ويمكن تمثيل مستويات مشاعر الذنب بمتصل يمثل ثلاث مستويات لمشاعر الذنب وما تؤدي إليه ارتفاعاً أو انخفاضاً:

١- المستوى الأول: مشاعر ذنب منخفضة تتمثل في اللامبالاة وعدم الشعور بالمسؤولية تجاه الآخرين والذات، والانفصال عن الواقع.

٢- المستوى الثاني: مشاعر ذنب طبيعية تتضمن الرغبة في الإصلاح وتؤدي إلى التكيف مع الذات والآخرين.

٣- المستوى الثالث: مشاعر ذنب مرتفعة تصل إلى درجة توهم الخطأ وتؤدي إلى الانسحاب وانخفاض تقدير الذات، كما عند المكتئبين.

هناك عدد من الدراسات التي تناولت بحث مشاعر الذنب لدى فئات من الحالات المرضية (Freedman and Kaplane 1992, Zahen, Waxper and Carolyn 1991, Darvill and Others 1992)، وأخرى تناولت مشاعر الذنب في علاقتها ببعض متغيرات الشخصية مثل دراسة بينتو ورفاقه والتي بحثت العلاقة بين مشاعر الذنب لدى السيدات العاملات وكل من الغضب والسعادة بعد تطبيق عدد من الاختبارات النفسية، وقد وجد معامل ارتباط مرتفع بين مشاعر الذنب وكل من الغضب وعدم السعادة (باظة، ١٩٩٧). وتوجد عدد من الدراسات التي استهدفت الكشف عن مشاعر الذنب وتقديرها مثل دراسة، (Freedman and Maurice, 1991).

تعليق على الدراسات السابقة:

يتبين لنا من خلال عرض بعض الدراسات المتوفرة لدينا عن الخجل ومشاعر الذنب عدة نقاط يمكننا إيجازها بما يلي:

١- كان هدف بعض هذه الدراسات علاجياً وإرشادياً، عن طريق قياس فعالية برامج علاجية لخفض الخجل عند الاشخاص وتدريبهم على المهارات الاجتماعية مثل دراسة(فان دير مولين Vand-der, Molen) ودراسة (هاينس كليمنت وإفري Haynes - Clement and Avery).

٢- لقد أجريت هذه الدراسات على الراشدين أو المراهقين مثل دراسة (Cavallo and Bitti) ودراسة الشناوي.

٣- إن معظم هذه الدراسات قد بحثت العلاقة بين مشاعر الذنب وبعض متغيرات الشخصية (كدراسة البحيري) وعلى مشاعر الذنب لدى عينات مرضية (مثل دراسة المالح ١٩٩٥، ودراسة (Freedman and Kaplane 1982).

٤- بعضها قد هدف إلى بناء مقياس لتقدير الخجل والذنب وذلك لهدف تشخيصي إكلينيكي مثل دارسة الشناوي، (١٩٩٧).

٥-لا يوجد إلا دراسة واحدة بحثت مشاعر الذنب والخجل بشكل متكامل مركزة على نقاط التشابه بينهما فقط، ولكنها لم تركز على جوانب الاختلاف أيضاً، وهي (دراسة كفالو وبيتي Cavallo and Bitti) الايطاليين، ورغم أهمية هذه الدراسة فإنها على أجريت على المراهقين أيضاً.

مشكلة الدراسة

ترتبط مشاعر الخجل ومشاعر الذنب مع بعضها البعض بجوانب كثيرة وهامة باعتبارهما خبرات انفعالية تستثار في مواقف معينة وترتبط بوجود أناس آخرين في المواقف الاجتماعية، كما تتشابه في مكوناتها السلوكية والمعرفية والعضوية إضافة إلى الانفعالية. وبالرغم من هذا التشابه الكبير بينهما إلا أننا نفترض وجود نقاط اختلاف هامة أيضاً من حيث المواقف التي تثير كل منهما ومصدر الحكم علة السلوك في كل منهما، ومن حيث دوام وشدة واستمرارية الحالة الانفعالية. من هنا ستركز دراستنا على بحث الخجل ومشاعر الذنب عند الأطفال (مرحلة أواخر الطفولة وبداية المراهقة) باعتبار أن المنظور النمائي يشدد على أن هذه المشاعر التي تكون قوية في الطفولة الأولى تختفي تدريجياً فيما بعد لتعاود الظهور ثانية مع بداية المراهقة.

أهـــداف الـــدراســـة

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على المظاهر الانفعالية والسلوكية للخجل ومشاعر الذنب عند الأطفال بصورة عامة، وفي ضوء متغير الجنس (ذكور، إناث). كما تهدف إلى كشف المظاهر والخصائص التي تميز كلاً منها عن الآخر بالرغم من أنهما خبرتان انفعاليتان متشابهتان في العديد من الجوانب.

تـــعـــريف المـــصـــطـــلـــحـــات

الخجل: هو حالة انفعالية مركبة تنطوي على شعور سلبي تجاه الذات أو إحساس بالنقص غير مريح، يرافقه الحرج والتجنب. إنه اتجاه انفعالي يثيره إدراك موطن ضعف أو قلة أدب أو احتشام، أو إدراك الشخص أنه قد تصرف بأسلوب غير فاضل، أو كشف عن جسمه بغير حياء، (الدسوقي، ١٩٩٠). ويعرف بأنه الخوف الاجتماعي لأنه ينطوي على مظاهر القلق في المواقف الاجتماعية فيتجنب الشخص هذه المواقف بسبب التوتر والضيق والقلق الذي يتولد عند الشخص حين تعرضه لها. فالبعض ينتابه الخوف من أن يقول شيئاً ما خطأ أو بشكل غير مناسب، والبعض يخاف مما قد يقوله الناس عن مظهره وثيابه إذا اجتمع بهم، والبعض يخاف من أن يقول عنه الآخرون إنه غير كفء، أو أن يتلعثم أثناء كلامه ويلاحظ الآخرون هذا فلا يليق به ولا بشخصيته، (المالح، ١٩٩٥).

يعرف (بيلكونيز Pilkonis) الخجل بأنه "الميل إلى تجنب التفاعل الاجتماعي والاشتراك بفعالية في المواقف الاجتماعية" (محمد عبد الرحمن، ١٩٩٨).

أما (زيمباردو ورادل Zimbardo and Radl) فيعرفان الخجل بأنه حالة عقلية تجعل الفرد ميالاً للاهتمام المبالغ فيه بالتقييم الاجتماعي الصادر عن الآخرين تجاه الفرد (محمد عبدالرحمن، ١٩٨٩).

التعريف الاجرائي للخجل: هو الشعور بعدم الارتياح الشخصي، وصعوبة التعبير عن الذات والرغبة في تجنب مواقف التفاعل الاجتماعي كما يقدرها مقياس الخجل.

الشعور بالذنب: يعرف الذنب وفقاً لنظرية التحليل النفسي بأنه "توتر ينشأ بين الأنا والأنا الأعلى"، وفي سيكولوجية التدين: هو "إحساس برغبة آثمة يؤدي إلى التحويل". إنه إحساس الشخص بأنه قد ارتكب خطأ، كاتجاه انفعالي ينطوي على صراع نفسي، ينشأ عن تضارب معايير أخلاقية واجتماعية، واقعية أو متخيلة في العقل أو الفكر، (الدسوقي، ١٩٩٠). فالشعور بالذنب أو الإثم هو شعور انفعالي مقترن بحقيقة كون المرء قد انتهك تنظيماً اجتماعياً أو أخلاقياً أو أدبياً هاماً. وحسب التحليل النفسي لا يلزم

بالضرورة أن يكون الإثم أو الذنب شعوراً حقيقياً فبعض الذنب قد يكون متخيلاً، وفي هذه الحالة يفترض تخيل أن الإثم يرمز لاثم حقيقي مكبوت. أما راجح فيقول: "إن الشعور أو وخز الضمير هو الألم الذي ينجم عن قيام الفرد بعمل لا يرضاه ضميره سواء كان هذا العمل خلقياً أو دينياً أو اجتماعياً شعور سوي ذو قيمة تهذيبية للفرد، تثيره مثيرات محددة يعرفها الفرد ويدركها بوضوح كالتورط في عمل غير مشروع أو الإتيان بفعل أو قول خاطئ. غير أن هناك شعور بالذنب غير معروف المصدر هائم طليق كالقلق العصابي. وكثيراً ما يقترن بالقلق واحتقار الذات، فنرى أن الفرد لا يعرف لماذا يشعر بالذنب، كما ينتابه شعور غامض بأنه آثم ومذنب حتى إن لم يكن أذنب أو أتى شيئاً يستحق عليه العقاب"، (راجح، ١٩٧٧).

ويمكن تعريف الشعور بالذنب بأنه "ألم نفسي يشعر به الفرد داخلياً أي على شكل حوار داخلي بين الفرد وذاته"(بين الأنا الأعلى من جهة والأنا والهو من جهة ثانية من وجهة نظر التحليل النفسي) على أنه مخطئ أو ارتكب ذنوباً". وقدتكون هذه المشاعر وهمية ومبالغ فيها ولا ترتبط بخطأ واضح أو واقعي، وينظر الفرد إلى أخطائه وكأنها لا تغتفر ويتوهم أن المحيطين به يعلموها جيداً وتؤدي إلى تحقير الذات.

أسئلة الدراسة (وأهدافها)

تحاول الدراسة الاجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما المظاهر الانفعالية والسلوكية لمشاعر الخجل ومشاعر الذنب عند الأطفال؟

٢- هل توجد فروق بين الذكور والإناث في المظاهر النفسية للخجل وللذنب؟

٣- ما المواقف التي تثير مشاعر الخجل ومشاعر الذنب عند الأطفال؟

٤- هل توجد فروق بين الذكور والإناث في المواقف التي تثير عندهم مشاعر الخجل ومشاعر الذنب؟

٥- هل تختلف مشاعر الخجل عن مشاعر الذنب؟

٦- ما المظاهر النفسية التي تميز كلا من مشاعر الخجل ومشاعر الذنب أحدهما عن الآخر؟

منهجية البحث (الطريقة والإجراءات)

عينة البحث

تكونت عينة الدراسة من ١٠٠ طفل (٥٠ ذكور، و ٥٠ إناث) تتراوح أعمارهم بين العاشرة

والثانية عشرة (متوسط الأعمار ١١,٤). وتمثل هذه الفئة العمرية مرحلة الطفولة المتأخرة وبداية المراهقة. وقد سحب أفراد هذه العينة بطريقة عشوائية من أربعة مدارس في محافظتي حلب وحماة، هي: (المأمون)، (قطر الندي)، (ابن زيدون)، (المحدثة). وقد روعي تجانس المستوى الاقتصادي والاجتماعي والحضري عند اختيار هذه المدارس.

أدوات البحث

لقد تم استخدام تقنيتان من تقنيات البحث النفسي:

١- الأولى: مقياس الخجل ومشاعر الذنب (من وضع الباحث).

٢- الثانية: المقابلة الموجهة، حيث تم مقابلة الأطفال الذين طبق عليهم المقياس ووجهت إليهم عدة أسئلة عن الطريقة التي يخبر فيها هؤلاء الأطفال كلا من الخجل ومشاعر الذنب. وتم تحليل محتوى الاستجابات Content Analysis.

بعد أن تم تطبيق المقياس (انظر الملحق في نهاية البحث) على المفحوصين سئلوا أن يصفوا المواقف التي يشعرون فيها بالخجل والذنب، وأن يقولوا إذا كانت هذه المواقف متعلقة بأشخاص آخرين يدخلون في هذه المواقف، وأن يصفوا الأعراض والمظاهر النفسية التي تبدو عليهم. كما سئلوا التفريق بين مشاعر الخجل ومشاعر الذنب، وتحديد المواقف التي ثير كلا منها، ولماذا يشعرون بهذه المشاعر؟

صدق المقياس

قبل التطبيق، تم تحقيق الصدق الظاهري وصدق المحتوى وذلك من خلال عرض بنود المقياس على عدد من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في كلية التربية (وعددهم خمسة)، وتم التأكد من سلامة البنود ومن مناسبتها لأهداف البحث، حيث تم إجراء التعديلات اللازمة بعد حذف بعض البنود وتعديل بعضها الآخر. ثم أجمعت آراء المحكمين في ا لنتيجة على صدق المقياس.

ثبات المقياس

تم حساب ثبات المقياس بطريقين، هما طريقة الفا كرونباخ، وطريقة إعادة التطبيق.

بالنسبة للطريقة الأولى، حسب معامل الثبات على عينة تجريبية من الأطفال، (عدد أفرادها ٢٤)، وذلك بطريقة كرونباخ وتراوحت معاملات الثبات على النحو التالي:

١- البنود الخاصة بمشاعر الخجل (٠,٨٩٥)

٢- البنود الخاصة بمشاعر الذنب (٠,٨٧٣)

أما معامل ثبات إعادة التطبيق، فقد تم تطبيق المقياس على عينة تجريبية من الأطفال (عدد أفرادها ٢٧) ثم أعيد تطبيقه ثانية بعد ثلاثة أسابيع (على نفس العينة) وحسب

معامل الارتباط بين نتائج التطبيقين، فكان معامل الارتباط ٠,٨٤.

يتبين لنا أن معاملات ثبات المقياس تتراوح جميعها بين (٠,٨٤ و ٠,٨٩) مما يدل على أن أداة البحث على درجة من الثبات يمكن الوثوق فيها وبالنتائج التي ستنتج عنها.

النتائج ومناقشتها

يتعرض هذا الجزء من الدراسة إلى عرض النتائج وفقاً للأسئلة التي تضمنها البحث وذلك كما يلي:

بالنسبة للسؤال الأول الذي ينص على ما يلي "ما المظاهر الانفعالية والسلوكية للخجل ومشاعر الذنب عند الأطفال؟" تم التوصل إلى النتائج التالية المبينة في الجدول رقم (١) والذي يتضمن المظاهر الانفعالية والسلوكية للخجل ونسبها المئوية.

الجدول رقم (١)
ويبين المظاهر الانفعالية والسلوكية للخجل ومشاعر الذنب ونسبها المئوية عند كل من الذكور والاناث على حدة وبشكل كلي أيضا.

	المظهر النفسي المرافق	الذكور	N=50	الإناث	N=50	الكلي N
الرقم	للخجل	العدد	النسبة ٪	العدد	النسبة ٪	النسبة ٪
١	صعوبة التعبير عن النفس	٤٣	٨٦	٣٩	٧٨	٨٢
٢	الشعور بعدم الارتياح	٣٩	٧٨	٤١	٨٢	٨٠
٣	التعرق	٢٩	٥٨	٢٦	٥٢	٥٥
٤	الارتجاف	٣١	٦٢	٢١	٤٢	٥٢
٥	احمرار الوجه	٣٤	٦٨	٤٠	٨٠	٧٤
٦	تجنب العلاقات	٣٦	٧٢	٤٢	٨٤	٧٨
٧	الحساسية الزائدة للنقد	٣٥	٧٠	٣١	٦٢	٦٦
٨	قلق وتوتر عام	٤١	٨٢	٣٩	٧٨	٨٠

يتبين من الجدول رقم (١) أن أكثر المظاهر الانفعالية والسلوكية المرافقة للخجل انتشاراً بين الأطفال كانت على التوالي: صعوبة التعبير عن النفس (٨٢٪)، يليها الشعور بعدم الارتياح، والقلق والتوتر العام (٨٠٪)، يليلها تجنب العلاقات (٧٨٪)، ثم احمرار الوجه (٧٤٪)، ثم الحساسية الزائدة (٦٦٪)، يليها الارتجاف (٥٢٪) وأخيراً التعرق (٥٥٪).

وهكذا فإن صعوبة التعبير عن النفس والشعور بعدم الارتياح والقلق العام، من أكثر

المظاهر النفسية المرافقة للخجل. وترتبط هذه المظاهر بصفات الشخصية التجنبية التي تسيء تفسير ملاحظات الآخرين وأن الهدف هو انتقاص قدر الشخص وأنه موضع سخرية وتهكم أمام الناس، (المالح، ١٩٩٥).

أما المظاهر الانفعالية والسلوكية لمشاعر الذنب فقد تم عرضها في الجدول رقم (٢)

الجدول رقم (٢)
ويبين المظاهر النفسية للخجل ومشاعر الذنب عند الذكور والإناث ونسبها المئوية الكلية

	المظهر النفسي المرافق	الذكور	N=50	الإناث	N=50	الكلي N=100
الرقم	للذنب	العدد	النسبة٪	العدد	النسبة٪	النسبة٪
١	الإحساس بالدونية	٣٦	٧٢	٤٢	٨٤	٧٨
٢	الشعور بعدم الارتياح	٣٩	٧٨	٣٦	٧٢	٧٥
٣	أحلام اليقظة	٤١	٨٢	٤٣	٨٦	٨٤
٤	قلق وتوتر عام	٤٤	٨٨	٣٩	٧٨	٨٣
٥	احمرار الوجه	٣٢	٦٤	٣١	٦٢	٦٣
٦	الحاجة للتعبير عن النفس	٤٥	٩٠	٤٣	٨٦	٨٨

يتبين من الجدول رقم (٢) أن أكثر المظاهر النفسية المرافقة لمشاعر الذنب هي على التوالي: الحاجة للتعبير عن النفس (٨٨٪)، تليها أحلام اليقظة (٨٤٪)، تليها القلق والتوتر العام (٨٣٪)، ثم الاحساس بالدونية (٧٨٪)، يليها الشعور بعدم الارتياح (٧٥٪) وأخيرا، احمرار الوجه (٦٣٪).

وهكذا فإن "الحاجة إلى التعبير عن النفس" من أكثر المظاهر الانفعالية لمشاعر الذنب عند الأطفال ويعبر ذلك عن رغبة الطفل وحاجته إلى أن يتحدث عن مشاعره ومعاناته للآخرين، وبسبب ذلك يمر الطفل بأوقات من أحلام اليقظة والتي احتلت المرتبة الثانية.

ويجب أن نلاحظ أن هناك بعض المظاهر الانفعالية والسلوكية التي تظهر مرافقة لمشاعر الخجل والذنب معاً وهي "عدم الارتياح، والقلق العام، واحمرار الوجه، والحاجة إلى التعبير عن النفس".

بالنسبة للسؤال الثاني الذي ينص "هل توجد فروق بين الذكور والإناث في المظاهر النفسية المرافقة لكل من مشاعر الخجل والذنب؟" فقد تم حساب الفروق بين النسب المئوية للذكور والإناث بالنسبة لكل مظهر من المظاهر المذكورة في الجدولين السابقين. وعرضت النتائج في الجدول رقم (٣).

الجدول رقم (٣)
بين الفروق بين النسب المئوية للذكور والإناث لكل مظهر من المظاهر النفسية للخجل

الرقم	المظهر الانفعالي والسلوكي	ذكور (ك)	إناث (ك)	الفرق (النسبة٪)		قيمة كا
١	صعوبة التعبير عن النفس	٤٣	٣٩	٨٪	لصالح الذكور	٠,٢
٢	الشعور بعدم الارتياح	٣٩	٤١	-٤٪	لصالح الاناث	٠,٥
٣	التعرق	٢٩	٢٦	٦٪	لصالح الذكور	٠,١٦
٤	الارتجاف	٣١	٢١	٢٠٪	لصالح الذكور	١,٩٢
٥	احمرار الوجه	٣٤	٤٠	-١٢٪	لصالح الاناث	٠,٤٨
٦	تجنب العلاقات	٣٦	٤٢	-١٢٪	لصالح الاناث	٤٦٪
٧	الحساسية الزائدة النقد	٣٥	٣١	٨٪	لصالح الذكور	٠,٢٤
٨	قلق وتوتر عام	٤١	٣٩	٤٪	لصالح الذكور	٠,٠٥

❖ مستوى الدلالة ٠,٠٥

يتبين من الجدول رقم (٣) أن هناك فروقاً في المظاهر الانفعالية والسلوكية للخجل بين الذكور والإناث، حيث أن صعوبة التعبير عن النفس، والتعرق، والارتجاف، والحساسية الزائدة للنقد، والقلق العام، كانت أعلى عند الذكور منها عند الاناث. وبالرغم من أن أعراض الخجل والخوف الاجتماعي منتشرة بين الذكور والإناث بشكل متقارب إلى حد ما، إلا أن نسبة الذين يراجعون مراكز العلاج والإرشاد النفسي أعلى بين الذكور من الإناث، (Chaleby, 1987). أما مظاهر الشعور بعدم الارتياح، واحمرار الوجه، وتجنب العلاقات، فقد كانت أعلى تكراراً عند الإناث منها عند الذكور.

ولمعرفة إذا كانت تلك الفروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور فقد حسب (كاي مربع)، وكما يتبين من الجدول رقم (٣) أن هذه الفروق جميعها ليست ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ (جميع قيم كا مربع أصغر من ٣,٨٤، ودرجة حرية=١).

فيما يتعلق بالفروق في المظاهر النفسية لمشاعر الذنب بين كل من الذكور والإناث، فيعرضها الجدول رقم (٤).

الجدول رقم (٤)
ويبين الفروق بين الجنسين وقيمة كاي مربع لكل مظهر من المظاهر النفسية لمشاعر الذنب

الرقم	المظهر الانفعالي والسلوكي	ذكور (ك)	إناث (ك)	الفرق (النسبة ٪)		قيمة كا
١	الإحساس بالدونية	٣٦	٤٢	-١٢٪	لصالح الاناث	٠,٤٦
٢	الشعور بعدم الارتياح	٣٩	٣٦	٦٪	لصالح الذكور	٠,١٢
٣	أحلام اليقظة	٤١	٤٣	-٤٪	لصالح الاناث	١,٠٤٧
٤	القلق والتوتر العام	٤٤	٣٩	١٠٪	لصالح الذكور	٠,٣٠١
٥	احمرار الوجه	٣٢	٣١	٢٪	لصالح الذكور	٠,٠١٥
٦	الحاجة للتعبير عن النفس	٤٥	٤٣	٤٪	لصالح الذكور	٠,٠٤٥

يتبين من الجدول رقم (٤) أن هناك فروقاً بين الذكور والإناث في المظاهر الانفعالية والسلوكية المرافقة لمشاعر الذنب، حيث أن الشعور بعدم الارتياح، والقلق العام، واحمرار الوجه، والحاجة للتعبير عن النفس كانت أعلى عند الذكور منها عند الإناث. أما مظاهر الإحساس بالدونية، وأحلام اليقظة فكانت أعلى عند الإناث منها عند الذكور.

ولمعرفة إذا كانت تلك الفروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث يتبين لنا من قيم كا أن جميع هذه الفروق لم تصل إلى مستوى الدلالة ٠,٠٥ (جميع قيم كا أصغر من ٣,٨٤، ودرجة حرية =١).

بالنسبة للسؤال الثالث الذي ينص على "ما المواقف المسببة لمشاعر الخجل والذنب عند الأطفال؟" فقد تم التوصل إلى النتائج المبينة في الجدولين (٥، ٦).

الجدول رقم (٥)
يبين المواقف المسببة للخجل عند الأطفال.

	المواقف التي تثير الخجل	الذكور N=50		الإناث	N=5	الكلي N=100	
الرقم		العدد	النسبة٪	العدد	النسبة٪	العدد	النسبة٪
١	إلقاء تقرير على مجموعة من الطلاب	٣٤	٦٨	٣٧	٧٤	٧١	
٢	القيام بعمل ما تحت مراقبة الآخرين «كالكتابة، القراءة، تناول الطعام..»	٣١	٦٢	٢٥	٥٠	٥٦	
٣	الحديث مع الجنس الآخر	٢٧	٥٤	٣٩	٧٨	٦٦	
٤	التعارف على غرباء	٣٥	٧٠	٤١	٨٢	٧٦	
٥	الدخول إلى مكان ممتلىء بالناس ينظرون إلي	٣٤	٦٨	٤٣	٨٦	٧٧	
٦	النظر في عيون الآخرين	٢٥	٥٠	٣٤	٦٨	٥٩	
٧	التعبير عن النفس والمشاعر أمام الآخرين	٢٩	٥٨	٣١	٦٢	٦٠	
٨	انتقاد الآخرين لي	٤٣	٨٦	٣٢	٦٤	٧٥	

يتبين من الجدول رقم (٥) أن هناك عدداً من المواقف المسببة للخجل عند الأطفال، وهي على التوالي: الدخول إلى مكان ممتلىء بالناس ينظرون إلي (٧٧٪)، التعارف على غرباء (٧٦٪)، تقييم الآخرين ونقدهم (٧٥٪)، ثم إلقاء تقرير على مجموعة من الطلاب (٧١٪)، يليها الحديث مع الجنس الآخر (٦٦٪)، يليها التعبير عن النفس والمشاعر أمام الآخرين (٦٠٪)، يليها النظر في عيون الآخرين (٥٩٪)، القيام بعمل ما أمام الآخرين كالكتابة والقراءة أو الطعام (٥٦٪).

الجدول رقم (٦) - يبين المواقف والظروف المسببة لمشاعر الذنب عند الأطفال

الرقم	المواقف التي تثير مشاعر الذنب	الذكور	N=50	الإناث	N=50	الكلي N=100
		العدد	النسبة ٪	العدد	النسبة ٪	النسبة ٪
١	الإهمال والحاجة إلى جذب انتباه الأهل	٢٨	٥٦	٢١	٤٢	٤٩
٢	انتهاك المعايير الأخلاقية والاجتماعية	٣٧	٧٤	٢٣	٤٦	٦٠
٣	لوم موجه نحو الذات	٢٣	٤٦	٢٦	٥٢	٤٩
٤	لوم موجه نحو الآخرين	٢٧	٥٤	٣٠	٦٠	٥٧
٥	إيذاء الآخرين	٤٣	٨٦	١٩	٣٨	٦٢

يتبين من الجدول رقم (٦) أن المواقف المسببة لمشاعر الذنب عند الأطفال هي على التوالي: إيذاء الآخرين (٦٢٪)، إنتهاك المعايير الأخلاقية والاجتماعية (٦٠٪)، مشاعر الذنب الموجهة نحو الآخرين (٥٧٪)، وأخيراً، الإهمال والحاجة إلى جذب انتباه الأهل، ومشاعر الذنب الموجهة نحو الذات (٤٩٪).

بالنسبة للسؤال الرابع الذي نصه "هل توجد فروق بين الذكور والإناث في المواقف المسببة للخجل ومشاعر الذنب؟ "فقد حسبت الفروق بين النسب المئوية وقيم كاي مربع لتكرارات كل موقف من المواقف المسببة للخجل والذنب عند كل من الذكور والإناث. وقد عرضت نتائج الفروق بين الذكور والإناث في المواقف المسببة للخجل في الجدول رقم (٧).

الجدول رقم (٧) - يبين الفروق بين الذكور والإناث في المواقف المسببة الخجل

الرقم	المواقف التي تثير الخجل	ذكور (ك)	إناث (ك)	الفرق (النسبة ٪)	الفروق بين الجنسين ٪	قيمة كا
١	الإساءة لرمز على مرجوعة من الطلاب	٣٤	٣٧	-٦	لصالح الاناث	٠,١٢٦
٢	القيام بعمل ما تحت مراقبة الآخرين	٣١	٢٥	١٢	لصالح الذكور	٠,٦٤٢
٣	الحديث مع الجنس الآخر	٢٧	٣٩	-٢٤	لصالح الاناث	٢,١٨
٤	التعارف على الغرباء	٣٥	٤١	-١٢	لصالح الاناث	٠,٤٧
٥	الدخول إلى مكان مبتلئ بالناس ينظرون إلي	٣٤	٤٣	-٨	لصالح الاناث	١,٠٥١
٦	النظر في عيون الآخرين	٢٥	٣٤	-١٨	لصالح الاناث	١,٣٧
٧	التعبير عن النفس والمشاعر	٢٩	٣١	-٤	لصالح الاناث	٠,٠٦٧
٨	تقييم الآخرين وتقديمهم لي	٤٣	٣٢	٢٢	لصالح الذكور	١,٦١

يتبين من الجدول رقم (٧) أن المواقف التي تثير الخجل عند الذكور أكثر من الإناث هي

اثنين فقط "القيام بعمل ما تحت مراقبة الآخرين، وتقييم الآخرين ونقدهم". أما المواقف التي تثير الخجل لدى الإناث أكثر من الذكور فكانت "إلقاء تقرير على مجموعة من الطلاب، الحديث مع الجنس الآخر، التعرف على الغرباء، الدخول إلى مكان ممتلىء بالناس ينظرون إلي، النظر في عيون الآخرين، التعبير عن النفس والمشاعر أمام الآخرين".

ولمعرفة إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين، يبين لنا الجدول رقم (٧) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ (جميع قيم كاي مربع أصغر من ٣,٤٨).

أما بالنسبة للفروق بين الجنسين، يبين لنا الجدول رقم (٧) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ (جميع قيم كاي مربع أصغر من ٣,٤٨).

أما بالنسبة للفروق بين الجنسين في المواقف المسببة لمشاعر الذنب، فقد تم عرضها في الجدول رقم (٨).

الجدول رقم (٨)
يبين الفروق بين الذكور والإناث في المواقف التي تثير مشاعر الذنب

الرقم	المواقف المسببة لمشاعر الذنب	ذكور (ك)	إناث (ك)	الفرق (النسبة ٪)	الفروق بين الجنسين ٪	قيمة كا
١	الإهمال والحاجة إلى جذب انتباه الأهل	٢٨	٢١	١٤	لصالح الذكور	١
٢	انتهاك المعايير الأخلاقية والاجتماعية	٣٧	٢٣	٢٨	لصالح الذكور	٣,٢٣
٣	لوم موجه نحو الذات	٢٣	٢٦	-٦	لصالح الإناث	٠,١٩
٤	لوم موجه نحو الآخرين	٢٧	٣٠	-٦	لصالح الإناث	٠,١٦
٥	إيذاء الآخرين	٤٣	١٩	٤٨	لصالح الذكور	٩,٢٩

يتبين من الجدول رقم (٨) أن المواقف التي تثير مشاعر الذنب عند الذكور أعلى من الإناث، هي المواقف التالية "الإهمال والحاجة إلى جذب انتباه الأهل، وإيذاء الآخرين، وانتهاك المعايير الاجتماعية والأخلاقية". أما المواقف التي تثير مشاعر الذنب عند الإناث أكثر من الذكور فهي "مشاعر الذنب الموجهة نحو الذات، ومشاعر الذنب الموجهة نحو الآخرين". إلا أن هذه الفروق جميعها ذات دلالة عند مستوى ٠,٠٥، باستثناء البند "إيذاء الأخرين" فقد كان أعلى عند الذكور منه عند الإناث بفارق ذو دلالة (٩,٢٩ أكبر من ٣,٨٣). ويلاحظ أن "انتهاك المعايير الأخلاقية" أعلى عند الذكور بفارق ذي دلالة عند مستوى ٠,١٠. (٣,٢٧ أكبر من ٢,٧٧).

فيما يتعلق بالسؤال الخامس "هل تختلف مشاعر الخجل عن مشاعر الذنب؟" يليه السؤال السادس المتعلق به مباشرة "ما المظاهر الانفعالية والسلوكية والعضوية والاجتماعية التي تميز كلاً من مشاعر الخجل ومشاعر الذنب أحدهما عن الآخر؟" فقد تم استخدام تقنية "المقابلة الموجهة Directed Interview" والتي تم فيها توجيه عدة أسئلة إلى الأطفال المفحوصين تتعلق بمكونات الخجل ومشاعر الذنب باعتبارهما خبرتان انفعاليتان كأي خبرة انفعالية تتكون من المكونات (الانفعالية، الجسمية، الاجتماعية، المعرفية)، مع التركيز على الفروق التي تميز كلا منها عن الآخر، هذه الأسئلة هي التالية:

١- هل المواقف والظروف التي تشعر فيها بالخجل يدخل فيها أناس آخرون؟ وهل المواقف التي تثير مشاعر الذنب يدخل فيها أناس آخرون؟ (يمثل هذا السؤال بشقيه، السياق الاجتماعي لكل من الخجل ومشاعر الذنب)

٢- ما هو المظهر الانفعالي للخجل باعتباره خبرة انفعالية؟ يليه، ما هو المظهر الانفعالي لمشاعر الذنب باعتباره خبرة انفعالية؟ (يمثل هذا السؤال بشقيه، تحديد المظهر الانفعالي لكل من الخجل ومشاعر الذنب باعتبارهما خبرتان انفعاليتان سارة (رضى وارتياح) أم غير سارة (عدم رضى وانزعاج) من وجهة نظر الأطفال المفحوصين).

٣- هل تحدث تغيرات عضوية حين تعاني من الخجل، وما هي؟ يليه، هل تحدث تغيرات عضوية حين تشعر بالذنب، وما هي (يمثل هذا السؤال بشقيه، المظاهر الجسيمة لمشاعر الذنب والخجل من وجهة نظر الأطفال المفحوصين).

٤- ما هي الأفكار التي تراودك حين تمر بهذه الخبرة الانفعالية للخجل؟ يليه، ما هي الأفكار التي تراودك حين تمر بخبرة مشاعر الذنب؟ (يمثل هذا السؤال بشقيه، المظهر المعرفي والإداركي لمشاعر الخجل والذنب من وجهة نظر المفحوصين).

٥- هل بإمكانك ضبط مشاعر الخجل التي تخبرها وأن تسيطر عليها، وكيف؟ يليه، بإمكانك ضبط مشاعر الذنب التي تخبرها، وكيف؟ (يمثل هذا السؤال بشقيه، طريقة المفحوص في التخلص من هذه المشاعر لتحقيق التكيف النفسي).

السياق الاجتماعي لمشاعر الخجل والذنب:

إن الإجابة عن السؤال الأول الذي يبين ما إذا كان هناك أشخاص آخرون في المواقف التي يشعر فيها الطفل بالخجل والذنب، وأنهم جزء من الموقف، فقد بينت النتائج أن مشاعر الذنب أقل حدوثاً من مشاعر الخجل في المواقف التي لا يوجد فيها أناس آخرون. وهذا الاختلاف، بالرغم من ضآلته، يفترض أن مشاعر الذنب يخبرها الأطفال أكثر من مشاعر الخجل حين لا يكون هناك من يشاهدهم، في حين أن الخجل أكثر حدوثاً حين يكون هناك أشخاص آخرون يدخلون في الموقف ويشاهدون الطفل ويراقبون سلوكه. هذه

النتيجة موضحة في الجدول رقم (٩) والذي يبين النسب المئوية لاستجابات المفحوصين حول وجود أشخاص آخرين أو عدم وجودهم في المواقف التي يشعرون فيها بالخجل والذنب.

الجدول رقم (٩)
يبين النسب المئوية لاستجابات المفحوصين حول وجود أشخاص آخرين في المواقف التي يشعرون فيها بكل من الخجل من جهة والذنب من جهة ثانية

الرقم	وجود آخرين في المواقف التي تثير مشاعر الخجل والذنب	ذكور		إناث		الكلي	
		الخجل	الذنب	الخجل	الذنب	الخجل	الذنب
١	نعم	٦٥,٢٪	٥٦,٥٪	٧٩,٢٪	٧٥٪	٧٢,٣٪	٦٥,٩٪
٢	لا	٢٦٪	٣٩,١٪	١٢,٥٪	١٥,٧٪	١٩,١٪	٢٧,٦٪
٣	بدون إجابة	٨,٧٪	٤,٣٪	٨,٣٪	٨,٣٪	٨,٥٪	٦,٤٪
	المجموع	ن=٥٠		ن=٥٠		ن=٥٠ OO	
		١٠٠٪		١٠٠٪		١٠٠٪	

المظهر الانفعالي لمشاعر الخجل والذنب:

إن الإجابة عن السؤال الثاني الذي يحدد شكل الخبرة الانفعالية لكل من الخجل ومشاعر الذنب من حيث أنها خبرة سارة أم غير ذلك من وجهة نظر الأطفال المفحوصين، وقد تم التوصل إلى النتائج المبينة في الجدول رقم (١٠).

الجدول رقم (١٠)
يبين المظهر الانفعالي لكل من الخجل ومشاعر الذنب (خبرة سارة أم غير سارة)

الرقم	كانت الخبرة الانفعالية	ذكور		إناث		الكلي	
		الخجل	الذنب	الخجل	الذنب	الخجل	الذنب
١	سارة	١٢,٥٪	-	٨,٧٪	٤,٣٪	١٠,٦٪	٢,١٪
٢	غير سارة	٧٩,٢٪	٨٧,٥٪	٨٦,٩٪	٩١,٣٪	٨٠,٨٣٪	٨٩,٤٪
٣	لا مظهر لها	-	٨,٣٪	٤,٣٪	-	٢,١٪	٤,٢٪
٤	بدون إجابة	٨,٣٪	٤,٢٪	-	٤,٣٪	٤,٢٪	٤,٢٪
	المجموع	ن=٥٠		ن=٥٠		ن=١٠٠	
		١٠٠٪		١٠٠٪		١٠٠٪	

يتبين من الجدول رقم (١٠) أن أكثر المفحوصين قد عبروا عن أن الشعور بالذنب هو خبرة انفعالية غير سارة. كما أن إجاباتهم على السؤال المتعلق بحدة (Acule) هذه المشاعر (الخجل

والذنب) لم تظهر فروقاً ذات مغزى بين الجنسين. ولكن ظهر أن نزعة مشاعر الذنب أكثر حدة من الخجل.

المظاهر والتغيرات الجسمية المرافقة للخجل والذنب:

إن تحليل المعطيات والنتائج المتعلقة بالسؤال الثالث لم تظهر فروقاً ذات دلالة بين التغيرات والمظاهر العضوية والجسمية المرافقة للخجل والذنب. ففي كلتا الحالتين، ظهر الارتجاف (٣١٪ في مشاعر الذنب و٢٩٪ في الخجل)، وكذلك انقباض العضلات (٢٥٪ في مشاعر الذنب و ١٤٪ في الخجل).

المظهر المعرفي والإدراكي للخجل ومشاعر الذنب:

لقد بينت إجابات المفحوصين، عن السؤال الرابع المتعلق بالأفكار التي تراودهم حين يمرون بهذه الخبرات الانفعالية الشعورية، أن (٣٧٪) منهم يشعرون بالعجز والضعف، وعدم القدرة على التفكير وتركيز الانتباه (٣٤٪). لقد درس (فريدمان وموريس) في مشاعر الذنب غير الظاهرة والموجودة فيما بين الشعور واللاشعور ولكن لا تظهر بصورة واضحة لدى الفرد، في حين يشعر الفرد بالألم المصاحب لهذا الشعور، وبينا أنه لكي تظهر هذه المشاعر يجب أن تمر بثلاثة مراحل هي:

١- تحديد العملية المعرفية التي من خلالها يتم تطويع/ توطين - تطوير مشاعر الذنب.

٢- يحدد الفرد الحامل لمشاعر الذنب الفرد الآخر المشترك معه في موقف حدوث الذنب.

٣- يأخذ الفرد اتجاهاً نشطاً إجرائياً نحو العالم الخارجي للتخلص من هذا الشعور بناء على ما تم في الخطوتين السابقتين، (Freedman and Mourice, 1991).

ضبط مشاعر الخجل والذنب والسيطرة عليها:

لقد أظهرت النتائج أن الخجل ايسر من حيث ضبطه والسيطرة عليه من مشاعر الذنب، وخاصة عند الذكور (٤٣٪) مقابل (٢٥٪) عند الإناث. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة غافالو وبيتي (Cavallo and Bitti, 1989) التي توصلت إلى أن الفرد أكثر قدرة على ضبط مشاعره وانفعالاته التي يعتبرها الآخرون مربكة وسلبية. أما مشاعر الذنب، فيمكن تعديلها

والسيطرة عليها عن طريق إبداء الأسف أو الاعتذار، وعن طريق تصحيح سلوك الطفل مباشرة. إلا أن تعديل مشاعر الذنب والسيطرة عليها يتم بدرجة أقل من ضبط الخجل.

إن أكثر المفحوصين (٦٢٪) وخاصة الإناث، يتعاملون مع مشاعر الذنب على أنه انفعال مختلف عن الخجل. ونسبة قليلة من المفحوصين (٢٢٪) أشاروا إلى التشابهات بين كلا النوعين من المشاعر. إلا أن نسبة أقل، وهم الذكور (١٧٪) لم يظهروا فروقاً بين كلا النوعين من المشاعر أو الخبرات الانفعالية.

أظهر تحليل إجابات المفحوصين نتائج مثيرة للاهتمام حول خصوصية كل من الخجل ومشاعر الذنب، وتمثل هذه الخصوصية الإجابة عن السؤال الخامس المتعلق بالمظاهر التي تختلف فيها مشاعر الخجل عن مشاعر الذنب، وقد تم التوصل إلى ما يلي:

١-حدة الخبرة الانفعالية. يبدو أن مشاعر الذنب أكثر حدة A cute من الخجل.

٢- دوام الخبرة الانفعالية واستمراريتها. إن مشاعر الذنب تتصف بالدوام والاستمرار Duration أكثر من مشاعر الخجل التي تبدو وكأنها قصيرة الأمد.

٣- مجرى Course الخبرة الانفعالية. يبدو أن مشاعر الذنب تحصل حالاً، في حين أن الخجل يتأخر في حدوثه وقد يتطور تدريجياً (مزمناً Chronic). وقد بدا من خلال الحالات المدروسة، أن مشاعر الذنب خبرة انفعالية أكثر حدوثاً حين انتهاك قواعد ومعايير معينة. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه لويس، في دراسته للخجل لدى عينة من الأفراد المصابين بالاكتئاب والهستريا، (Lewis, 1978).

٤- مصادر أخرى. ذكر عدد من المفحوصين "أشعر بالذنب حين أقوم بعمل ما خطأ، وحين أقوم بسلوك يبدو غير مستحسن من قبل الآخرين "في حين بدا أن الخجل يرتبط بضعف المهارات الاجتماعية عند الطفل وعدم امتلاكه مهارات السلوك الاجتماعي.

٥- الوقت. يحصل الشعور بالذنب في وقت لا يكون فيه أشخاص آخرون بالموقف. أما الخجل فيحصل في وقت يتواجد فيه آخرون.

٦- وعي الخبرة الانفعالية، من حيث درجة قربها من مستوى الشعور. يبدو أن الذنب كخبرة انفعالية أكثر دخولاً في مجال الوعي والشعور من خبرة الخجل. "ينتج الذنب من خلال مستوى الوعي والشعور، في حين قد يحصل الخجل بدوافع لا شعورية، لا يعيها الطفل.

٧- مصدر الحكم. في حالة مشاعر الذنب، يحصل هذا الشعور في موقف يوجد فيه قوة داخلية تصدر حكماً (مصدر داخلي، الضمير) أما في الخجل فالحكم يأتي من الخارج (مصدر خارجي). "تبدو مشاعر الذنب عندما نفعل شيئاً خطأ ونقرر بأنفسنا أن ما فعلناه خطأ" أما الخجل "فيحصل حين يتم تقييم أفعالنا بشكل سلبي من قبل أصدقائنا أو أهلنا الذين يشاهدوننا ويبدون عدم استحسانهم".

تعقيب عام على النتائج

لقد أظهرت نتائج السؤال الأول المظاهر الانفعالية والسلوكية لكل من مشاعر الخجل والذنب. وكانت صعوبة التعبير عن النفس والشعور بعدم الارتياح والقلق العام وتجنب العلاقات الاجتماعية، هي أكثر المظاهر الانفعالية والسلوكية للخجل وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه الشناوي في دراسته العاملية التي توصل فيها إلى بناء مقياس للخجل حيث توصل إلى ثلاثة عوامل هي "صعوبة التعبير عن النفس، والشعور بعدم الارتياح، وتجنب العلاقات".

لقد بينت النتائج أيضاً أن أهم المظاهر الانفعالية والسلوكية لمشاعر الذنب هي: الحاجة للتعبير عن النفس، أحلام اليقظة، القلق العام، الإحساس بالدونية، وضعف تقدير الذات والشعور بعدم الارتياح. ويلاحظ من خلال هذه النتيجة المظاهر المشتركة لمشاعر الخجل والذنب باعتبارهما خبراتان انفعاليتان تستثاران بمواقف وشروط خاصة وتدعم هذه النتيجة الرأي المنتشر بين أكثر علماء النفس على أن مشاعر الخجل والذنب متشابهة في أكثر عناصرها ومظاهرها السلوكية (الخارجية والداخلية)، (Lewis, 1978).

وأظهرت النتائج المتعلقة بالفروق بين الجنسين في كل من مشاعر الخجل ومشاعر الذنب أن هناك فرقاً ذي دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الخجل، وكانت لصالح الذكور، فمظاهر الخجل عند الذكور أعلى منها عند الإناث. وكذلك الأمر في المواقف التي تثير الخجل، فقد كانت عند الذكور أعلى منها عند الإناث بفرق ذي دلالة إحصائية.

ترتبط مشاعر الخجل والخوف الاجتماعي بأسلوب التربية في بلدنا حيث تنتشر الطاعة العمياء والمطلوب دوماً من الطفل أن يطيع وأن يصغي لا أن يناقش ويبدي رأيه وهذا ما يخلق طفلاً حساساً تجاه انتقاد الآخرين أو الأخطاء التي يرتكبها في حياته رغم أنها قد تكون بسيطة وطبيعية (علي وطفة، ١٩٩٦).

ومن الملاحظات التي ترتبط بتكوين المجتمع والتي يمكنها أن تؤثر في ظهور الخجل

انتشار القيم التي تؤكد على المظهر بشكل كبير ولو كان ذلك على حساب المضمون، مثل: الاهتمام بالجمال عند اختيار الزوجة مثلاً والاهتمام باللباس وطريقة الكلام والمشي مما يجعل الطفل حساسا جداً تجاه هذه الجوانب، ويجب الانتباه إلى أن الطفل في هذه السن يمر بمرحلة هامة وهي بداية المراهقة ويكون حساساً جداً تجاه كل تصرف أو فعل موقف يمر به أو يكون على مرأى الآخرين.

من النتائج الهامة والمثيرة للانتباه والتي تم التوصل إليها في دراستنا هذه، هي أنه بالرغم من أن الخجل ومشاعر الذنب كلتاهما خبرتان انفعاليتان متشابهتان، ولكنهما تختلفان في العديد من الجوانب: شدة الخبرة الانفعالية، استمراريتها ودوامها، مجراها، الوقت والزمن، وعي الخبرة والشعور بها، ومصدر الحكم فيها. فقد تبين أن مشاعر الذنب أكثر شدة (حادا) وأطول فترة، ومرتبط بسلوك خاطئ، ويكون في مجال وعي الشخص وشعوره، ومصدر الحكم فيه داخلي (ذاتي)، وذلك كله عكس الخجل الذي يتصف بأنه أقل شدة (مزمناً ويتشكل تدريجياً) وفترته أقصر (يرتبط بموقف محدد آني) ويظهر متأخراً بالمقارنة مع مشاعر الذنب، كما أنه يحصل نتيجة ضعف المهارات الاجتماعية عند الأطفال، وقد يكون لاشعورياً، ومصدر الحكم فيه خارجي (من قبل الآخرين).

باختصار نقول، بالرغم من أن الخجل والذنب خبرتان انفعاليتان متشابهتان يمر بهما الفرد خلال حياته، فقد تبين أنهما منتشرتان بين الأطفال في نهاية مرحلة الطفولة وبداية المراهقة، وأن هناك مواقف تثير كلاً من مشاعر الخجل والذنب يستجيب لها الطفل استجابات متنوعة وذلك كله لأن الخجل والذنب خبرتان انفعاليتان تتدخل فيها عدة مكونات (سلوكية معرفية انفعالية اجتماعية). ومع ذلك تختلف مشاعر الخجل عن الذنب في عدة عناصر كالدوام والاستمرارية ومصدر الحكم والتشكل ومدى تدخل الآخرين في المواقف التي تثير كلا منها.

توصيات

١- بالرغم من أن الخجل والذنب خبرتان انفعاليتان متشابهتان من حيث الشعور بالعجز واعراض القلق وضعف تقدير الذات، إلا أنهما يختلفان في عدد من الجوانب، ويجب على المربين والأخصائيين الانتباه لكل منهما، وخاصة أنهما قد يكونان من أعراض الأمراض النفسية، وقد تتطور حالة كل منها لتصبح اضطراباً نفسياً مستقلاً كما هو الحال في تطور الخجل إلي الخوف الاجتماعي.

٢- يجب تدريب الطفل على المهارات الاجتماعية Social Skills منذ الصغر مثل (النقاش، إبداء الرأي، النظر في عين الآخر حين الحديث معه، التعبير عن المشاعر وما يجول في النفس) إن هذه المهارات الاجتماعية والتعبير عن الذات (التوكيدية) Assertiveness تلعب دوراً هاماً في تشكيل السلوك السوي عند الطفل.

٣- عدم تنديد الطفل ومحاسبته على كل فعل أو قول يصدر عنه مهما كان صغيراً، كما يجب الانتباه إلى أن الطفولة المتأخرة وبداية المراهقة مرحلة هامة وحساسة في حياة الطفل ففيها ينتقل مصدر الحكم على السلوك من (خارجي - إلزامي) إلى (داخلي - اختياري)، (Elkind and Weiner, 1996).

٤-حث الأطفال على المناقشة والتفاعل الاجتماعي داخل الصف وخارجه.

٥- تقدير مشاعر الخجل ومشاعر الذنب بصورة دورية لدى الأطفال لما لها من أهمية كبيرة في تشخيص الحالات قبل أن تتطور إلى اضطرابات نفسية شديدة كالذهان (التوهمات والهذيانات) والعصاب (الفوبيا، الوساوس).

٦- حث أولياء الأمور على تنمية مهارات الأطفال الاجتماعية وتنمية الإحساس بالمسؤولية ومعرفة الخطأ وكشف أسبابه ومناقشته معهم بصراحة والعمل على تفاديه مما يساعد في تكوين شخصية مسؤولة اجتماعية متفاعلة متبصرة بما يصدر عنها من أفعال قادرة على التحكم بسلوكها.

٧- إجراء مزيد من الدراسات التي تبحث جوانب السلوك الاجتماعي والمشكلات الانفعالية على أطفالنا وخاصة في مرحلة الطفولة المتأخرة.

٨- حث الاخصائيين النفسيين والعاملين في القياس على بناء المقاييس النفسية التي تقيس مختلف جوانب الشخصية عند الأطفال في بلداننا العربية.

٩- إن النتائج التي توصلنا إليها تفتح مجالاً واسعاً للبحث وخاصة حول الفروق بين الخجل ومشاعر الذنب.

المـــراجـــع

- أحمد عزت راجح (١٩٧٧). أصول علم النفس، القاهرة، دار المعارف.
- أمـال عبـد السمـيع ملـيجي باظة (١٩٩٧). الشـخصـيـة والاضطرابات السلوكـيـة والوجدانية. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- حسان المالح (١٩٩٥). الخوف الاجتماعي (الخجل)، دراسة علمية للاضطراب النفسي ومظاهره وأسبابه وطرق معالجته، دار الاشراقات للنشر والتوزيع، دمشق، سورية.
- علي وطفه (١٩٩٦). تأملات في الواقع المأزوم للمدرسة العربية. دراسات عربية، العدد ٦/٥، ص ٤٩ - ٥٣.
- عبدالمجيد نشواتي (١٩٨٠). مشكلات الطفولة (ترجمة) تأليف مارتر هربرت (الأصل غير مذكور)، وزارة الثقافة، دمشق، سورية.
- عبد الرقيب البحيري (١٩٨٢). اختبار القلق، حالة وسمة (كراسة التعليمات) دار المعارف، القاهرة.
- كمال الدسوقي (١٩٩٠). ذخيرة علوم النفس، المجلد (١)، مؤسسة الأهرام، القاهرة.
- محمد السيد عبدالرحمن (١٩٩٨). دراسات في الصحة النفسية، المهارات الاجتماعية، الاستقلال النفسي، الهوية. الجزء الثاني، دار قباء، القاهرة.
- محمد محروس محمد الشناوي (١٩٩٧). بناء وتقنين مقياس الخجل "دراسة عاملية" منشورة في" القياس والتقويم التربوي، دكتور محمد عبدالقادر عبد الغفار. القاهرة، مكتبة النهضة.
- محمد قاسم عبد الله (١٩٩٩) الصحة النفسية في العالم العربي "ترجمة"، إعداد Marwan Dwairy منشـور في (Vol, 10) Encyclopedia of Clinical Psychology. قـدمت الترجمة للنشر.

- American Psychiatric Association (1987). Diagnosis and Statistical Manual of Mental Disorders, Third Edition Revised, Washington.

- Cavallo B. and Bitti , R. (1989). Shame and Guilt. Developmental and cultural aspects. Proceeding of the X Biannual JSSBO. Finland

- Chaleby, K. (1987). Social phobia in Saudis, Social Psychiatry, 22 pp 167-170.

- Darvill T. Johnson J. , Ronald, G. (1992). Personality correlate of public and private self

consciousness personality and individual deference's May Vol. 13 (3) PP 381 - 384. Elkind , D.

- And Weiner, I. (1997). Development of the Child. Wiley and Sons, New York.

- Foulds, G. , Caine, M. and Hope, K. (1957). Manual of hostility and direction hostility questionnaire, London press.

- Freedman, D. and Kaplane, M. (1992). Comprehensive textbook of psychiatry, M S, Awhilliam and Welkins company Baltimore

- Freedman, Maurice (1991). Reflections of hidden existential guilt, Humanistic Psychology, Vol. 4 (3) PP 277-281

- Goldberg, S. and Marcovitch, S. (1989). Temperament in Developmentally Disabled Children. In: Kohnstamm, G. and Rothbart, M. Temperament in Childhood, Wiley and Sons, Chichester, New York.

-Hiemberg, R. and Barlo, D. (1988). Cognitive and behavioral treatment of social phobia, Journal of Psychosomatic, Vol. 29, No, 1 , PP 27-37

- International Classification of Diseases, 10 . I C D, (1988) World Health Organization, Division of Mental Health, Geneva, Draft of Chapter V.

- Lewis, H. (1978). Shame in depression and hysteria, Psychological News.

- Rothbart, M. (1989). Temperament and Development. In Kohnstamm, G. and Rothbart, M.: Temperament in Childhood . John Wiley and Sons , Chichester , New York.

- Schwatz, S. and Johnson, J. (1985). Psychopathology of Childhood. Second Edition, Pergamon Press. New York, Oxford , Toronto.

- Solyom, L. Ledwinge and Solyom, C. (1986) Delineating social phobia , British j of Psychiatry Vol. 149, pp 464-470.

- Watson David and Clark Lee (1992). Affects separable - anti separable on the hierarchic of arrangement of negative affects. Journal of Personality and Social Psychology, (3) pp489-505

- Van-der Molen, Henk (1990) Tired of being shy : effects of course for shy people on experience, behavior and cognition. J of Psychology Vol. 25 (11) PP 520-525

- Zahen, Waxper and Carolyn, (1991). Religion and guilt in OCD patient. Journal of Anxiety Disorders, Vol. 5 (4) PP 359-361.

- Haynes - Clement and Avery (1984).

مقياس الخجل

التعليمات:

- أمامك مجموعة من العبارات التي يصف بها الناس أحوالهم في المواقف الاجتماعية والتي قد يمر بها الناس في مثل سنك وأمام كل عبارة ثلاثة اختبارات (نادراً، أحياناً، كثيراً) والمطلوب منك أن تقرأ كل عبارة منها، وأن تختار إجابة واحدة فقط من هذه الاختبارات عن طريق وضع دائرة حول الإجابة التي تختارها.
- ليست هناك إجابة صحيحة وأخرى خاطئة لأن هذا الاختبار ليس امتحانا، وحاول أن تجيب بما يتفق معك وما تشعر به في كل عبارة.
- لا يوجد زمن محدد للاجابة ويفضل أن تجيب بأسرع ما تستطيع.

المواقف

١- إلقاء تقرير على مجموعة من الطلاب	دائماً - أحياناً - نادراً
٢- القيام بعمل ما تحت مراقبة الآخرين	دائماً - أحياناً - نادراً
(كالكتابة، القراءة، تناول الطعام)	دائماً - أحياناً - نادراً
٣- الحديث مع الجنس الآخر	دائماً - أحياناً - نادراً
٤- أن تتحدث مع مسؤول أو مدير	دائماً - أحياناً - نادراً
٥- التعارف على غرباء	دائماً - أحياناً - نادراً
٦- الدخول إلى مكان ممتلئ بالناس ينظرون إلي	دائماً - أحياناً - نادراً
٧- النظر في عيون الآخرين	دائماً - أحياناً - نادراً
٨- التعبير عن النفس والمشاعر أمام الآخرين	دائماً - أحياناً - نادراً
٩- انتقاد الآخرين لي	دائماً - أحياناً - نادراً
١٠- البقاء مع أشخاص لا تعرفهم	دائماً - أحياناً - نادراً

المظاهر النفسية (السلوكية والانفعالية)

١- صعوبة التعبير عن النفس	دائماً - أحياناً - نادراً
٢- الشعور بعدم لارتياح	دائماً - أحياناً - نادراً
٣- صعوبة التنفس	دائماً - أحياناً - نادراً

٤- احمرار الوجه دائماً - أحياناً - نادراً
٥- الارتجاف دائماً - أحياناً - نادراً
٦- التعرق دائماً - أحياناً - نادراً
٧- ارتعاش في العضلات دائماً - أحياناً - نادراً
٨- جفاف الفم/ الحلق دائماً - أحياناً - نادراً
٩- الحساسية الزائدة للنقد دائماً - أحياناً - نادراً
١٠- قلق وتوتر عام دائماً - أحياناً - نادراً
١١- الشعور بالغثيان دائماً - أحياناً - نادراً
١٢- ألم في الصدر دائماً - أحياناً - نادراً
١٣- الشعور العام بالنقص دائماً - أحياناً - نادراً
١٤- الرغبة الشديدة بالتفوق دائماً - أحياناً - نادراً
١٥- الخوف من الاخفاق دائماً - أحياناً - نادراً

قائمة مشاعر الذنب

١- الاحساس بالدونية دائماً - أحياناً - نادراً
٢- الحاجة للتعبير عن النفس دائماً - أحياناً - نادراً
٣- أحلام اليقظة دائماً - أحياناً - نادراً
٤- احمرار الوجه دائماً - أحياناً - نادراً
٥- قلق وتوتر عام دائماً - أحياناً - نادراً
٦- الشعور بعدم الارتياح دائماً - أحياناً - نادراً
٧- الاهمال والحاجة إلى جذب انتباه الأهل دائماً - أحياناً - نادراً
٨- إيذاء الآخرين دائماً - أحياناً - نادراً
٩- لوم موجه لشخص ما دائماً - أحياناً - نادراً
١٠- لوم موجه نحو الذات دائماً - أحياناً - نادراً

مقـــالات

ترتيب الطفل داخل أسرته

وتأثيره على النمو النفسي والاجتماعي للطفل

د. محمد عباس نور الدين

من بين العوامل التي تؤثر في شخصية الطفل بصفة عامة ترتيبه بالنسبة لإخوته، كأن يكون هو الطفل الأول أو الثاني أو الطفل الأخير، أو أن يكون هو الطفل الذكر بين عدد من الأخوات، أو أن تكون الطفلة هي الأنثى الوحيدة بين عدد من الأخوة. كما قد تتأثر العلاقات بين الطفل وأخوته وبينه وبين والديه بالفارق الزمني بين عمر الطفل وأعمار إخوته وأخواته، وبما قد يحدث أحياناً من وفيات بين الإخوة كأن يأتي الطفل بعد عدة وفيات أو تأتي بعده عدة وفيات.

كل هذه الحالات يترتب عنها علاقات معينة وذات طابع خاص بين جميع الأفراد المتواجدين في المجال الحياتي للطفل سواء تعلق الأمر بإخوته أو أخواته أو بوالديه. وبدون أن يشعر الوالدان فإنهما يتأثران في تعاملهما مع الطفل بالمركز الذي يحتله الطفل داخل الأسرة، بل أن هذا التأثير قد يكون واضحا وحاسماً في بعض الحالات الخاصة كحالة الطفل الذي يأتي بعد وفاة عدد من إخوته، أو حالة الطفل الوحيد.

ولا بد من الإشارة إلى أن التأثير الذي يتركه مركز الطفل أو ترتيبه في شخصيته ليس هو العامل الوحيد في تكوين شخصيته إذ تتداخل في تكوين هذه الشخصية عوامل

متعددة: بيولوجية، نفسية، اجتماعية... ولعل أبرز هذه العوامل نمط التنشئة الاجتماعية التي يخضع لها الطفل والتي تلعب دوراً حاسماً في تحديد شخصيته وفهم سلوكه وضبط وتوجيه دوافعه [1].

كيف نعامل الطفل الأول:

إن حالة الطفل الأول هي الأكثر شيوعاً على اعتبار أن جميع الأسر التي لها أبناء تعرف هذه الحالة. فالطفل الأول يأتي إلى هذا العالم وهو مرغوب فيه من طرف والديه. وعلى الرغم من أن كثيراً من الأسر في مجتمعاتنا تفضل أن يكون الطفل البكر ذكراً إلا أن الطفل الأول - ذكراً كان أم أنثى - يظل يحتل مكانة خاصة بالنسبة لمن يأتي بعده من أطفال، ويحظى باهتمام خاص من طرف والديه، وعادة ما يوجه الأبوان اهتماماً كبيراً للطفل الأول، ويحيطانه بالحب والرعاية، وينتابهما القلق إذا ما تعرض لأي مكروه. وقد تبلغ هذه الرعاية درجة مفرطة تحول دون احتكاك الطفل بالعالم الخارجي احتكاكاً يساعده على تكوين خبرات وتجارب خاصة به مختلفة عن خبرات وتجارب الكبار. فالأبوان يستجيبان لجميع مطالب الطفل وينفذان جميع رغباته مما يجعله يعتبر هذه المطالب والرغبات حقوقاً لا بد من تحقيقها، في حين لا يكوِّن صورة حقيقية وواضحة عن واجباته سواء إزاء نفسه أو إزاء إخوته أو إزاء أسرته وباقي الأفراد المحيطين به.

والجانب السلبي في مبالغة الوالدين في رعاية الطفل الأول أنهما لا يتيحان للطفل فرصة الاستعداد للاستقلال عنهما مما يجعل الطفل ضعيف الثقة بنفسه واتكالياً وغير قادر على مواجهة الصعاب وعلى تكوين علاقات سليمة مع الآخرين. ولابد من التأكيد بأن اتصاف الطفل الأول بهذه الصفات ليس أمرا حتمياً، إلا أن مبالغة الوالدين في العناية بالطفل الأول والاستجابة لجميع مطالبه... من شأنه أن يعرض الطفل لاحتمال اتصاف سلوكه بالاتكالية والشعور بالعجز وضعف الثقة بالنفس... إلى غير ذلك من الصفات السلبية [2].

الموقف من الطفل الثاني:

عندما يأتي الطفل الثاني يكون الأبوان قد اكتسبا الكثير من الخبرات نتيجة السنوات التي قضياها في تنشئة الطفل الأول. لذا تتسم تصرفاتهما إزاء الطفل الثاني بثقة أكثر.

1- راجع - LOBROT (Michel) Priorité à l'éducation. Ed. Payot. Paris. 1973. p:5 -25

2- القوصي (عبد العزيز): أسس الصحة النفسية: مكتبة النهضة المصرية - القاهرة 1962، ص: 201-224.

وبقلق أقل مما كان عليه الأمر بالنسبة للطفل الأول.

إلا أن ذلك يجب أن لا يصل إلى درجة إهمال الطفل الثاني. وفي هذه الحالة إن الموقف المطلوب من الآباء الالتزام به هو الاعتدال في التعامل سواء مع الطفل الأول أو الثاني، بحيث يتاح للطفل أن يعرف حقوقه وواجباته وأن يكتسب بنفسه الخبرات والتجارب نتيجة تعامله مع الأشياء ومع الآخرين لا سيما الأطفال من أمثاله، وهذا سيساعده على تكوين مقاييس ومعايير تختلف عن مقاييس ومعايير الكبار، وبالتالي يصبح أكثر قدرة على نفسه والاستقلال تدريجياً عن الكبار.

إلا أن الذي يحدث في الغالب هو أن مجيء الطفل الثاني يجعل اهتمام الوالدين، الذي كان منصبا على الطفل الأول، يتحول إلى الطفل الثاني مما يترك أثراً واضحاً على سلوك الطفل الأول وشخصيته. وقد يلاحظ الوالدان في مثل هذه الحالة أن الطفل الأول تهتز ثقته بنفسه وبالذين يوجدون في محيطه لا سيما والديه، ويصبح سلوكه أميل إلى الانانية والعناد والتحدي، وتنشأ الغيرة بينه وبين الآخرين، وما يترتب عليها من مشاكل قد تؤثر في شخصية الطفل مدى الحياة. وما ينصح به الأباء في مثل هذه المواقف هو التعامل مع الطفل الأول والثاني تعاملا يتسم بالعدل والإنصاف، وتشجيع الطفلين على التعاون والتضامن، وأن لا يتدخلا في حياتهما بطريقة تشعر أحدهما بالغبن أو بأنه غير مقبول أو غير محبوب من طرف والديه... ومن الطبيعي أن يكون هناك اختلاف بين الطفلين من حيث القدرات العقلية أو من حيث الشكل والخبرات... وعلى الآباء أن يكونوا حذرين وواعين بحيث لا تدفعهما هذه الاختلافات الى التميز بين الأبناء والمقارنة بينهما بحضورهما حتى ولو كان أحد الطفلين ذكراً أو أنثى، أو ذكيا والآخر أقل ذكاء... ويجب أن يدركوا بأنه إذا كان الطفل الثاني أصلب عوداً وأكثر ثقة بنفسه فما ذلك إلا لأنه أتيحت له فرص أكثر للاعتماد على نفسه نتيجة قلة تدخل الوالدين في سلوكه وفي كيفية اكتسابه لخبراته وتجاربه من خلال تعامله مع الأشياء المحيطة به ومع الأطفال الآخرين لا سيما مع أخيه الأكبر منه سنا وبالتالي الأكثر خبرة وتجربة [٣].

عندما يكون الطفل وحيد أسرته:

في الواقع أن الطفل الوحيد ليس هو المشكلة، وتكمن المشكلة في سلوك الأبوين نحو الطفل الوحيد. فالأبوان يحيطان الطفل الوحيد بعناية تزيد كثيراً عن العناية التي

3 - المرجع السابق.

يحتاجها طفل في عمره، فهما يستجيبان لكل طلباته ويحققان كل رغباته مما يجعله - في الغالب - أنانياً يعرف حقوقه أكثر من معرفته لواجباته، وغير قادر على التعامل السليم مع الآخرين تعاملا قائما على العلاقات المتبادلة والأخذ والعطاء. ونتيجة لجو الدلال المفرط الذي يحاط به الطفل الأول ينشأ خجولا ضعيف الثقة بنفسه وأميل الى الاتكال على الآخرين وغير قادر على الاستقلال عن والديه [٤].

ويصل الأمر ببعض الآباء الذين لهم طفل وحيد أنهم يصبحون غير قادرين على الابتعاد عنه أو مفارقته، مما يشكل عقبة أمام نجاحه في الحياة وأمام اكتمال نضجه النفسي والاجتماعي، وقد يستمر هذا الوضع مدى الحياة، حتى إذا أصبح الإبن في سن الزواج مثلا نجد أن الأبوين يتدخلان نيابة عنه في اختيار الزوجة، وقد يطلبان منه أن يستمر في العيش معهما... إلى غير ذلك من التصرفات التي تبرز عدم استقلالية الإبن والتصاقه غير الطبيعي بوالديه. وقد نسمع، على سبيل المثال، أن طالبا لم يتابع دراسته العلمية في الخارج لأن أمه لا تستطيع أن تفارقه أو لأنه لا يستطيع أن يفارق أمه أو والده. وعندما يتزوج مثل هذا الإبن الوحيد فإنه قد ينتظر من زوجته أن تعامله كأمه، وبذلك قد يفشل في علاقته الزوجية التي تختلف في طبيعتها عن علاقته بأمه وفي بعض الأحيان قد يلجأ هذا الإبن إلى الزواج بسيدة تكبره سنا تقوم بدور البديل عن الأم. وهذا ما يحدث لبعض طلابنا الذين يتابعون دراستهم في الخارج ويتزوجون سيدات في عمر أمهم تحيطهم بعناية قريبة من عناية أمهم بهم وتلعب دور البديل عن الأم.

ولا بد من الاشارة إلى أن هناك حالات لا يكون الطفل وحيداً إلا أنه من الناحية الواقعية أقرب إلى الطفل الوحيد، مثل الطفل الأخير أو الأنثى الوحيدة التي تعيش مع عدد من أخواتها الذكور، أو الطفل الذكر الوحيد الذي يعيش مع عدد من أخواته. وهذه الحالات غالباً ما ينطبق عليها ما ينطبق على الطفل الوحيد، ففي مثل هذه الحالات يعامل الطفل بكيفية متميزة عن معاملة باقي إخوته مما يجعله معرضا لاحتمال اتصاف سلوكه بما يتصف به سلوك الطفل الوحيد.

كيف نعامل الطفل الوحيد:

في البداية أود أن أشير إلى أن عددا من الآباء يعرفون - من الناحية النظرية - أن المبالغة في العناية بالطفل تضر بشخصيته وبسلوكه ورغم ذلك يستمرون في هذه المبالغة

4- راجع: DE AJURIAGUERRA(J), Manuel de psychiatrie de l'enfant Ed. Masson. Paris 2é. Ed. P.878-879.

بالعناية بالطفل، وربما كان السبب في ذلك أن عملية تنشئة الطفل أو تربيته لا تخضع كليا لإرادة الوالدين ورغبتهما، وإنما هي عملية تتدخل فيها القيم الاجتماعية التي تسود المجتمع وتنعكس على الأسرة وتؤثر في سلوك جميع أفرادها لا سيما سلوك الأبوين. فالمطلوب إعادة النظر به هو نظرة المجتمع إلى الطفل وإلى أسلوب تعاملنا معه، ذلك أن القضية ليست قضية فردية تهم فقط الأبوين. إن الأبوين يُعدّان الطفل ليصبح عضواً في المجتمع، متكيفا مع ما يسود المجتمع من قيم ومعايير وعادات، ومن هنا فإن أسلوب تعاملهما مع الطفل غالباً ما يحدده المجتمع، وهما يقومان بتطبيق هذا الأسلوب المتعارف عليه اجتماعيا.

نستخلص من كلامنا هذا أن عملية تربية الطفل ليست عملية تخضع كما يبدو لأول وهلة - لإدارة الأبوين وتخطيطهما، فالطفل يتأثر بما يلاحظه من سلوك أبويه وسلوك باقي أفراد أسرته أكثر مما يتأثر بالأوامر والنواهي والإرشادات والنصائح... التي يوجهها الأبوان له والتي يوجهها له المعلم في المدرسة. وهذه الحقيقة غالبا ما تغيب عن ذهن الآباء فيتصرفون في حياتهم العادية بكيفية تختلف في جوهرها عن مضمون النصائح والأوامر التي يطلبون من الطفل الالتزام بها.

إن تعامل الآباء مع الطفل لا يجب أن يكون تعاملا شكليا أو فوقيا يقتصر على الأوامر والنواهي والنصائح (يجب أن تفعل كذا أو لا تفعل كذا..)، وإنما يجب أن يكون سلوك الأبوين - الذي يراه الطفل ويلاحظه ويتأثر به - منسجما مع التعليمات التي يصدرانها للطفل. وما يجب أن نعيد النظر به هو موقف الآباء، والمجتمع بصفة عامة، من الطفل ككل. فالطفل ليس ملكية فردية أو قطعة أثاث يتصرف بها والداه كيفما أرادا، فللطفل رغباته واحتاجاته ومستواه العقلي... إلى غير ذلك من الخصوصيات التي يجب أن يأخذها الأبوان بعين الاعتبار في تعاملهما مع الأطفال.

وإذا وصل الآباء إلى هذه الدرجة من الوعي فإنهم سيعاملون الطفل الوحيد، ذكراً كان أو أنثى، تعاملا عقلانيا يتيح له أن يعرف ما له من حقوق وما عليه من واجبات. كما يتيح له أن ينمو ذهنيا وجسديا واجتماعيا بكيفية طبيعية بعيدة عن الضغط والإكراه والامتثال الأعمى والخوف ليصبح قادراً على الاعتماد على نفسه وتحمل المسؤولية. وينطبق هذا الأسلوب في التعامل ليس على الطفل الوحيد وإنما على جميع الأطفال كيفما كان جنسهم أو ترتيبهم داخل الأسرة.

سيرورة اكتساب المعارف
بين النمو والتعلم

أ. د. الغالي أحرشاو

يمكن الإقرار بأن اشكالية النمو والتعلم وطبيعة العلاقة بينهما كانت وما تزال تشكل أحد الموضوعات الساحرة والشائكة في آن واحد في مجال الدراسات السيكولوجية. فالمؤكد أن هذه الأشكالية التي مثلت من الناحية التاريخية إحدى المحطات السيكولوجية البارزة التي توقفت عندها أغلب التيارات الكبرى وعلى رأسها: السلوكية والبنيوية والمعرفية لم تحظ بالاجماع على مستوى التصورات والمقاربات والنظريات التي أنيطت بها أو خصصت لها فعلى أساس الانتقال من التركيز على التعلمات المحكومة بعوامل البيئة لدى السلوكية إلى التنصيص على النمو الذهني الذي تشكل الأفعال محركه الوحيد لدى البنيوية إلى التأكيد على أهمية النمو/ التعلم كسيرورة واحدة لاكتساب المعارف لدى المعرفية، يبقى السؤال المطروح هو: ما هو المسعى الأكثر مصداقية وفعالية الذي يمكن اتباعه في مقارنة هذه الأشكالية؟ قبل الاجابة على هذا السؤال المحوري نرى ضرورة التنبيه إلى ثلاث أفكار أساسية:

الأولى، قوامها أن مسألة الروابط بين النمو والتعلم قد أثارت على امتداد المسار

التاريخي لعلم النفس نقاشات مستفيضة وسجلات حادة اتخذت في غالب الاحيان شكل ثنائيات متعارضة بين السلوكية والبنيوية من جهة وبين السلوكية والمعرفية من جهة أخرى، وذلك نتيجة التباين في القناعات والنزعات والتباعد في التصورات والمقاربات لكن الأمر الذي أصبح مؤكدا في الوقت الحاضر هو أن التناقض السابق الذكر لم يعد واردا وذلك نتيجة التغيرات والتحولات التي طرأت على المقاربات الرئيسية في هذا النطاق. فإذا كان التخلي، ويا للأسف شبه كلي عن النظريات الكبرى التي تميزت تاريخيا بهيمنة واسعة، وفي مقدمتها النظريات السلوكية للتعلم ونظرية بياجيه للنمو المعرفي، كما سنوضح ذلك لاحقا، فإن ذلك يعني ضمنيا التوجه نحو المقاربة المعرفية التي أضحت تفرض نفسها وتبسط سيطرتها على الدراسات السيكولوجية خلال الثلث الأخير من هذا القرن فأهمية هذه المقاربة تكمن أساسا في الجمع بين التوجه التجريبي الذي يعترف في تنظيره لسيرورة التعلم بوجود سيرورات داخلية للذات هي التي تشكل جوهر التمثلات القابلة للتغير خلال النمو، والتوجه النمائي الذي يولي في تنظيره لسيرورة النمو أهمية بالغة لجوانب السياق والفروق الفردية (Buchel، 1995، ص: 136).

الثانية، هي أن منطق النزعات الاختزالية لا مكان له في مقاربة سيرورة اكتساب المعارف وتحولها. فدراسة هذه السيرورة لدى الطفل أضحت تنبني على النظر إلى هذا الأخير ككائن حي دائم التغير والتحول نتيجة سيرورتي النمو والتعلم في آن واحد. فالنمو لم يعد يشكل المسعى المفضل في مقاربة سيكولوجية الطفل، إذ أن منطق السيكولوجيا المعارصرة يفترض الربط بين النمو والتعلم في علاقة دينامية موحدة تتقاطع فيها آليات النظام المعرفي وسيرورات التكون والاكتساب.

الفكرة الثالثة، ملخصها أنه إذا كان النمو والتعلم قد شكلا لفترة طويلة السيرورتين المستقلتين لاكتساب المعارف وتحولها وأديا إلى قيام تصورات ومقاربات متباينة، فإن فكرة القول بعلاقتهما الدينامية لم تظهر إلا مؤخراً مع انطلاق السيكولوجيا المعرفية والحقيقة أن هذا التركيز على الطابع التفاعلي لظواهر النمو والتعلم في سيرورة موحدة هو الذي أصبح يشكل النواة الصلبة في مجال إعداد نظرية عامة حول اكتساب المعارف ونمو التمثلات (Netchine-Grenberg، 1990، ص: 23-24).

إذن، في علاقة مع هذه الأفكار، وبالعودة إلى السؤال الجوهري المطروح أعلاه، تشير إلى أن الهدف المرسوم لهذا المقال يتحدد أساساً في توضيح المقصود بسيرورة اكتساب المعارف عبر الحديث عن إشكالية النمو والتعلم وطبيعة العلاقة بينهما. ورغبة في توفير الأرضية المناسبة

لتحقيق أبعاد هذا الهدف رأينا ضرورة الاعتماد على المسعى الذي يواجه بين ثلاث مقاربات أساسية هي على التوالي: ١) المقاربة السلوكية ٢) المقاربة البنيوية ٣) المقاربة المعرفية.

١- المقاربة السلوكية:

الواقع أن السلوكية التي اتخذت من السلوك موضوعها الرئيسي ومن الملاحظة والتجريب منهجها الأساسي ومن المثير والاستجابة نموذجها الجوهري، قد أولت لظاهرة التعلم المكانة الأولى في مشروعها العلمي. فإلى وقت قريب كان الاعتقاد السائد أن الإنسان وبقية الكائنات الاخرى ليست إلا حصيلة للتعلمات المشروطة بمثيرات المحيط الخارجي وذلك نتيجة الاهتمام الكبير الذي حظيت به آليات التعلم العامة في كثير من النظريات ذات النزعة السلوكية وفي مقدمتها نظريات: بافلوف Pavlov وارتكاسه الاشراطي وهول Hull وآلياته الترابطية وسكينر Skinner واشراطاته الفاعلة أو الاجرائية.

فعلى أساس انخراطها في التقليد الامبريقي كانت السلوكية تأمل وعلى امتداد الخمسين سنة الأولى من هذا القرن في إيجاد تفسيرات للتعلم عند مستوى السلوك، حيث إن فعل "التعلم" الذي يتحدد لديها في تغيير قائمة الاستجابات حسب احتمالات التعزيز Reinforcement، يتجلى بالأساس في اكتساب مهارات حسية حركية. فهو عبارة عن تعلم أولي تحكمه مثيرات المحيط، وخصائصها الفيزيقية (كما هو الحال في إشراط بافلوف وإشراط سكينر) وتضبطه عوامل: الترابط/ التكرار، بخصوص ماذا نتعلم؟ والتأثر (لذة/ عقاب) بخصوص لماذا نتعلم؟ وإلى حد ما النضج بخصوص متى نتعلم؟ (Weil-Barais, et al. 1993، ص ص: 413-414). فبرنامجها القائم على دراسة تحولات السلوكات في علاقتها مع تحولات البيئة هو الذي أدى بها إلى التركيز على التعلمات الحسية الحركية التي يشكل سلوك الحيوان مرجعها الأساسي وعوامل التحفيز والاقتران والتكرار مبادئها وشروطها الأساسية، وبالتالي إلى توجيه اهتمامها الكامل إلي التعلمات الأدائية المشروطة بخصائص البيئة وبمعزل تام عن الأنشطة الذهنية ودور معطيات الوعي والتمثلات الرمزية في هذه التعلمات.

إذن إذا كانت السلوكية تهمل سيرورة النمو ولاتهتم إلا بسيرورة التعلم الحسي الحركي المشروط بمثيرات البيئة فإن حدودها ستظهر بسرعة حيث ان خطاطة المثير- الاستجابة، ورغم التعديلات التي أدخلت عليها من لدن كل من (هول Hull) بخصوص التأكيد على المتغيرات الوسيطة (حالة المفحوص) الموجودة بين عوامل البيئة الخارجية والأداءات السلوكية للمحوص و(أزجود Osgood وموريز Mowrer) بخصوص إقحام المكون الدلالي في

النظرية العامة للتعليم، لم تنجح في بيان طبيعة البنيات السلوكية المعقدة. ومعنى هذا أن تفسير النشاط الانساني بالاعتماد على مبدأ التعزيز قد شكل أحد القصورات البارزة للمنظور السلوكي لأن اعتمادا من هذا القبيل لم يسمح بالتعبير عن قصدية السلوكات ولا عن مكوناتها التمثلية. وستشكل اللغة حجر تعثر السلوكية، إذ أن تفسير سيرورة الاكتساب والأشتغال اللساني للدلالة بناء على خطاطة (مثير – استجابة) سيتعذر بشكل واضح.

٢- المقاربة البنيوية:

إن هذه المقاربة التي تعبر عنها أطروحات (بياجيه Piaget) وأتباعه: الكلاسيكيين (أمثال: Ferreio Sinclair) والجدد (أمثال: Pasculal-leone وFischerg Case) وإن كانت تعترف بوجود التعلم كعامل تابع فهي لاتولي الاهتمام إلا لمفهوم النمو الذهني الذي يمر حسب (بياجيه) من الفعل الحركي إلى المعرفة المجردة عبر مراحل كبيرة للنمو. فنظريته النمائية وعلى أساس تأكيدها من جهة على أن الطفل يشارك بفعالية في بناء معارفه الخاصة وتوضيحها من جهة أخرى لمختلف البنيات الذهنية المبنية خلال النمو ودورها في التعلمات، نجدها تطرح بشكل من الأشكال علاقة النمو بالتعلم: بحيث أن الاتجاه الذي يحكم هذه العلاقة هو اتجاه خطي يبدأ أولا بتعيين مرحلة النمو ا لذهني للطفل قبل الأقدام على تعليمه هذه الفكرة أو هذا المفهوم أو هذا المضمون (Buchel، 1995، ص: 136). فهذه النظرية القائلة بوحدة النمو المعرفي وكونيته، هذه الوحدة الناتجة عن تبعية كل مظاهر المعرفة للبنيات المستمدة من اتساق الأفعال، تقر بأن الفعل هو المحرك الوحيد للنمو وأن تشكل المفاهيم وتكون النماذج الذهنية يتوقفان على نمو العمليات الذهنية، وبالتالي فإن سيرورة التعلم هي مشروطة بسيرورة النمو وبمراحلها المتتالية (Lautery، 1990، ص: 107).

إذن بعد (بياجيه) فإن التحدي الذي واجه أقطاب البنيوية الجديدة (Pascual-Leone، Case، Halford) قد تجلى في مدى امكانية التوليف بين مقاربة بياجيه البنيوية والمقاربة المعرفية النمائية التي يمثلها (Nelson، Anderson، Karmiloff-smith) وإذا كانت أغلب نماذج هؤلاء الأقطاب التي تبلورت في كثير من جوانبها بتوجيه من باسكوال – ليون الذي يمثل الرائد الأول للبنيوية الجديدة في علم النفس، تسعى الى تحقيق هذا التوليف، فإن أبرز مقوماتها ومواصفاتها تتحدد في العناصر الثلاثة التالية:

2-1: على أساس تبني أقطاب المقاربة البنيوية الجديدة لمصادرات نظرية (بياجيه) الاساسية مثل: 1) وجود مراحل مراحل نمائية ومستويات بنيوية كونية. 2) وجود عوامل داخلية للتوازن. 3) دور النشاط الاستيعابي للذات. 4) إنشاء الطفل لبنياته المعرفية الخاصة، ذهبوا

إلى إعداد نماذج تتحد إحدى غاياتها الأساسية في الرد على المؤاخذات والانتقادات الموجهة إلى نظرية (بياجيه) وخاصة في المجالات التالية (الزاهير، 1998):

أ- الكونية المفرطة المسندة إلى المستويات البنيوية لمراحل النمو وربطها بحدود عمرية خاصة.

ب- إلى جانب التقليل من كفاءات الطفل الصغير ووصفها باللامنطقية والتمركز حول الذات هناك تركيز واضح على الكفاءات العامة الشاملة عوض الكفاءات الخاصة المحلية ثم القول بتزامنات نمائية لا تؤكدها المعطيات الواقعية فضلا عن تجاهل مسار النمو المعرفي بعد المراهقة.

ج- الإفراط في الأهمية الممنوحة لنشاط الذات ولكل ما هو داخلي على حساب خصائص المحيط وكل ما هو خارجي، وبالتالي المبالغة في المعنى السيكولوجي للبنيات المنطقية مع إهمال دور العوامل الاجتماعية والثقافية والسياقية والتعلمية واللغوية في تكوين البينات المعرفية.

د- الاستناد الى نموذج منطقي غير ملائم مع تقديم تفسيرات عامة وغامضة للنمو المعرفي، وبالتالي التركيز على وصف التحولات المعرفية المرتبطة بالسن دون إعطاء تفسير حقيقي لهذه التحولات.

2-2: رغم تبني هؤلاء لمبادئ نظرية بياجيه الاساسية، فقد عملوا في المقابل على إدخال تعديلات على مستوياتها البنيوية وفي مقدمتها التعديلان التاليان:

أ- فبدل البنيات الصورية لبياجيه ذهب هؤلاء إلى اعتماد الثوابت البنيوية التي توظف عبر الوضعيات والمواقف وتحدد على شكل معطيات كمية قابلة للمعالجة. وهكذا فإن المراحل لم تعد تشكل البنيات المنطقية التي تضفي على الأفعال والتصرفات أشكالا معينة بل أضحت تمثل الآليات التي تنعكس عبرها القيود التي تفرضها قدرات الانتباه أو ذاكرة العمل التي لاتتزايد مع عامل السن إلا بصورة بطيئة.

ب- على عكس نموذج بياجيه فإن هؤلاء يولون أهمية بالغة لعوامل السياق والفروق الفردية ويسلمون بأن النمو المعرفي لا يتم بالضرورة بصورة تزامنية في مختلف الميادين وبين مختلف المحتويات، الأمر الذي يدل على أنهم يتبنون ولو بكيفية غير صريحة منظوراً متعدد الأبعاد يؤكد على أن ارتقاء القدرة الانتباهية لا يشكل الميكانيزم الوحيد المسؤول عن التغيرات النمائية وعن تحول البنيات.

2-3: على عكس بياجيه فإن هؤلاء ينظرون إلى النمو والتعلم كسيرورتين متمايزتين

ويفرقون في سيرورة التعلم بين أنواع كثيرة من التعلمات (Weil-Barais، 1993، ص ص: 144-148) و يشكل نموذج باسكوال ليون عن "العوامل الميتابنائية" المثال البارز على هذا الاهتمام بسيرورة التعلم. فالأهمية العلمية لهذا النموذج الذي لا يسمح المقام باستعراض جميع تفاصيله، تتحدد في موضعه سيرورة التعلم داخل الهندسة الوظيفية العامة للنظامين الذاتي والميتابنائي مع العمل على ربطها بشكبة من الفواعل أو الإجراءات من قبيل: التحريض، الكبت، الحقل، العاطفة، الشخصية ومن الشيمات الرمزية الممتدة من الشيمات المشخصة إلى الانفعالات والمعتقدات ومرورا بالشيمات الإجرائية و التنفيذية.

تحليل العلاقات الميكروتكوينية القائمة بين بنيات التعلم من النوع المنطقي (التعلم L أو LM) الذي ينتج عن التنسيق المتبادل للشيمات ويسمح ببناء بنيات جديدة وبين تعلم المحتوى (تعلم C أو LC) الذي ينشأ عن طريق التمايز التدريجي. (Houdé، 1992، ص ص: 84-68). تبعا لهذا التحديد، وكتقويم لمضامين هذه النماذج، يمكن التأكيد على فكرتين أساسيتين:

الأولى: هي أنه حتى وإن كان أتباع بياجيه الكلاسيكيون والجدد، يركزون حاليا وبشكل أكبر على العوامل الخارجية القابلة لتفعيل النمو المعرفي فإنهم مع ذلك يسلمون دائما بوجود ميكانيزمات ذاتية عامة للنمو لا تتوقف بصورة كلية على العوامل الخارجية. فهم يسلمون بوجود موارد خاصة بالذات تتكون وتنبني بالتدريج لتشكل في نهاية المطاف قيودا بنيوية يصعب تخطيها أو تجاوزها.

وإن هذه القيود هي التي يجب أخذها بعين الاعتبار أثناء تعليم أية فكرة أو أي مفهوم أو أي مضمون للطفل، بحيث أنه كلما اتضح أن هذه الوحدات أو المضامين تتميز بتعقد يتجاوز سن الطفل أو مستواه، إلا واستوجب ذلك انتظار بلوغه المستوى النمائي الملائم، سواء تعلق الأمر بالمستوى الإجرائي في نموذج بياجيه أو بمستوى القدرة الانتباهية في نموذج باسكوال ليون أو بمستوى البنية التنفيذية في نموذج كيز Case.

الثانية: هي أن تأكيد أغلب البنيويين الجدد على أن الانتباهية لا تشكل لوحدها العامل المسؤول عن نمو الانشطة المعرفية، بل إن عوامل أخرى مثل العلاقات الاجتماعية والإدراك والصور الذهنية ومعالجة المعلومات تلعب دوراً معيناً، قد دفع بالبعض إلى البحث عن إقامة تقارب بين نماذج هؤلاء (خاصة نموذجي ليون وكيز) والنماذج الميتامعرفية (خاصة نموذجي فور نشتاين وبراون).

المقارنة المعرفية:

يمكن التأكيد على أن الاستناد الى هذه المقاربة في دراسة سيرورة اكتساب المعارف وفي

فهم طبيعة الأنشطة الذهنية وآليات اشتغالها يعود إلى ثلاثة أسباب رئيسية:

أولها نظري: يتجلى في انطلاق السيكولوجيا المعرفية خلال أوائل الستينات من هذا القرن وفي ظهور النموذج (Paradigm) المعرفي الذي يتحدد هدفه العلمي الأساسي في استكشاف خبايا "العلبة السوداء". فالنشاط الذهني للطفل أصبح ينظر إليه في هذا البراديغم كموضوع قابل للبحث والتقصي وخاصة على مستوى سيروراته العليا ومظاهر تكونها وآليات تشغيلها في معالجة المعلومات وحل المشاكل وتدبير المعارف.

ثانيها أمبريقي: يتمثل في اقتناع عدد كبير من الباحثين بأن الطفل يتوفر فعلا وفي وقت جد مبكر على كفاءات معرفية ومطامع معرفية تستوجب المعالجة بقصد توظيفها بالشكل الملائم وتوجيهها نحو الميادين التي ستحظى فيها بدور أكبر وبفعالية أفضل.

ثالثها تطبيقي: يتلخص في أن الكفاءات المعرفية والأنشطة الميتامعرفية أضحت تشكل العنصر الاساسي في سيرورة اكتساب المعارف وتطورها، بحيث أن الاعتماد عليها أدى إلى فتح آفاق جديدة وخصبة في مجالي البحث السيكولوجي والفعل التربوي وخاصة على مستوى المساعدة المعرفية أو العلاج التربوي.

إذن، على أساس ارتباطها بهذه الاسباب كان من المنطقي أن تتعامل هذه المقاربة مع أشكالية النمو/ التعلم كسيرورة لاكتساب المعارف بمنظور مغاير لما كان عليه الامر في المقاربتين السابقتين. فعلى خلاف السلوكية التي تركز على التعلم وتعرفه بواسطة أثر البيئة في السلوك وبمعزل عن أهمية النضج وتتخذه كنشاط تابع للعوامل الخارجية لا يتجاوز حدود تعديل السلوك، وعلى عكس بنيوية بياجيه التي تهمل التعلم ولا تولي الاهتمام إلا للنمو الذهني الذي ينتقل من الفعل الحركي إلى المعرفة المجردة عبر مراحل كبيرة للنمو، بحيث أن تشكل المفاهيم والنماذج الذهنية عادة مايكون مشروطا بنمو العمليات الذهنية، وبالتالي فإن التعلم يمثل هنا العربة التي تتجلى أحصنتها في النمو، على عكس هذين المنظورين فإن المقاربة المعرفية التي تتبنى موقف التفاعل بين العوامل الداخلية الفردية والعوامل الخارجية الاجتماعية، بين التمثلات التصورية الرمزية والتمثلات العملية الحسية، بين المعارف العامة التصريحية والمعارف الخاصة الاجرائية، بين الاشتغالات الآلية اللاواعية والاشتغالات المراقبة الواعية، تتناول سيرورة اكتساب المعارف وطبيعة العلاقة بين النمو والتعلم تناولا جديدا تتحدد أهم مقوماته ومواصفاته في العناصر التالية:

3-1: النمو/ التعلم كسيرورة دينامية لاكتساب المعارف:

إذا كان المقصود بالنمو/ التعلم كسيرورة لاكتساب المعارف هو انتقال المعارف وتحولها من مستوى تنظيمها الأولي إلى مستوى تنظيمها النهائي المغاير في نوعيته والأفضل في تكيفه، وبالتالي الانتقال بالمتعلم من الحالة التي يكون فيها مبتدئا إلى الحالة التي يصبح فيها خبيراً، فإن الكيفية الكلاسيكية لتحقيق هذا الانتقال قد تمثلت في المعارضة بين المستوى - الحركي والمستوى التمثلي - الرمزي غير أن هذا المنظور أصبح متجاوزاً في المقاربة المعرفية حيث إن أداءات كل طفل منغمس في سيرورة الاكتساب عادة ما تكون محكومة وعلى امتداد النمو بنظامين متفاعلين من المعارف أحدهما عملي و الآخر تصوري وبنمطين متكاملين من الاشتغال: أحدهما آلي والآخر مراقب. فوجود هذين النظامين في آن واحد وبالتوازي هو الذي أضحى يشكل في نظر الكثير من المعرفانيين دينامية النمو الذي لم يعد محركه يتحدد في الفعل كما نص على ذلك بياجيه بل في العلاقات التفاعلية القائمة بين ما هو تصوري أو تمثلي - رمزي وما هو عملي أو حسي - حركي (Mounoud، 1994، ص ص: 19-34).

على هذا الاساس نشير إلى أن أهمية المقارنة المعرفية لهذه السيرورة التي يتفاعل فيها كل من النمو والتعلم تتجلى أساساً في تعيين صيغ التحولات وأشكال التغيرات الخاصة بالنشاط الذهني الذي أصبح يشكل النظام الفعلي لمعالجة المعلومات. وهي التحولات والتغيرات التي تتجلى في عدة مستويات أهمها: تطوير الكفاءات وتعديل المعارف وتشغيل الاستراتيجيات الملائمة ثم توظيف آليات المراقبة (Fayol، 1989، ص: 132). ويعني هذا أنه إذا أخذنا بعين الاعتبار طبيعة التغيرات والتحولات المرتبطة بالنمو والتعلم كسيرورة لاكتساب المعارف المختلفة، سنلاحظ أن هذه التحولات والتغيرات تشمل في آن واحد عمليات التفكير وأنواع المفاهيم وفئات المشاكل التي تطبق عليها فضلا عن انساق التمثلات الرمزية المستعلمة في الاشتغال والأداء وحل المشاكل. فهذه المظاهر المختلفة كلها تتفاعل على مستوى الاشتغال المعرفي وفي ارتباطه بطبيعة الحال بالوضعيات والسياقات التي يتم فيها.

وإن أهم طريقة للتعبير عن سيرورة الاكتساب، تتجلى في المقارنة بين تمثلات ومعارف كل من المبتدئين والخبراء في ميادين محددة كالبيولوجيا والجغرافيا والفيزياء واللغات الاجنبية. فمختلف الاعمال المنجزة في هذا النطاق (Chi وآخرون 1981، Caillot 1984، 1994 Richard) تؤكد على الدور الكبير لمثل هذه المعارف المتخصصة في سيرورة الاكتساب

والتحول. فعن طريقها يمكن للخبرة أن تتطور في ميادين محددة كالشطرنج أو الموسيقى أو الميكانيكا، دون أن ينفي ذلك أهمية المعارف العامة ودورها الأساسي في مواجهة كثير من المشاكل التي لا ترتبط أساساً بالمعارف الخاصة (Fayol، 1989، ص:133).

3-2: سيرورة الاكتساب كنشاط ذهني:

بالتأكيد أن سيرورة اكتساب المعارف اصبحت في المقاربة المعرفية عبارة عن نشاط ذهني وتحكمها مجموعة من الخصائص أهمها:

- الاستناد إلى عمليات الفهم والتذكر والاستنباط.
- الجمع بين المعارف السابقة والمعارف الجديدة.
- أنها حصيلة للتفاعل بين المتعلم والمحيط.
- لا تشكل سيرورة خاصة ومستقلة، بل إن كل نشاط ذهني يؤدي إلى التعلم. فكل اكتساب هو نتيجة للنشاط الذهني الذي يشكل النظام المسؤول عن بناء التمثلات وانتاج المعارف (إدراك الأشياء وفهم الملفوظات مثلا).
- إنها عبارة عن سيرورة ذهنية داخلية مراقبة - ذاتيا من لدن المتعلم نفسه، بحيث يتوجب على هذا الأخير أن يشارك بنشاط وفعالية في سيرورة الاكتساب وأن يتعلم كيف يجب أن يتعلم وبالتالي أن يتكلف بتعلمه الشخصي.
- إذن، كل سيرورة اكتساب هي نشاط ذهني وكل نشاط ذهني هو نظام لمعالجة المعلومات وكل نظام لمعالجة المعلومات هو عبارة عن اشتغال معرفي وتحريك للرموز، ويعني هذا أن سيرورة الاكتساب هي عبارة عن نظام دينامي متكامل تتفاعل فيه مجموعة من السيرورات الفرعية المتمثلة خاصة في المعلومات وتصفيتها وإعدادها وإنجازها ثم تخزينها واسترجاعها قصد استعمالها عند الاقتضاء.

3-3: سيرورة الاكتساب كتحويل للمعارف:

تتوقف هذه السيرورة في المنظور المعرفي على الانشطة الذهنية للمتعلم وعلى المعارف التي يتم تنشيطها أثناء التعلم. فكل تعلم يفترض تدخل المعارف السابقة فضلا عن المعارف الجديدة التي يلتقطها وبالتالي فهو عبارة عن سيرورة لتغيير المعارف وتطويرها. فهو يؤدي بالمتعلم إلى اكتساب مهارات ذهنية عوضاً عن المهارات الحسية الحركية كما كان لدى السلوكية، وبالتالي إلى تغييرات في عدة وظائف أساسية مثل:

- التعديل في الإدراك وسيرورات ترميز المعلومات.
- التعديل في تمثلات الفرد بخصوص الوضعيات.
- التعديل في وحدات المعلومات في الذاكرة بإضافة معارف جديدة.
- التعديل في اجراءات الحل باعتماد استراتيجيات جديدة للكشف والتدخل.
- التعديل في بنيات المراقبة والتنفيذ.

وبكلمة واحدة إن سيرورة الاكتساب عبارة عن تحويل للمعارف عبر سيروتين فرعيتين أساسيتين: فمن جهة هناك سيرورة النمو التي تتحد أهم خصائصها في النقاط التالية:

1) تتعلق بما يكتسبه الفرد.
2) تهتم بظهور المعارف وتطويرها.
3) تركز على نظرة مكبرة لتحويل المعارف.
4) تركز على السن كمتغير أساسي لتحول المعارف.
5) تركز علي المقاربة التطورية الطويلة الزمن وتهتم بالاكتسابات الطويلة والمعقدة.
6) ترتبط باكتساب القدرات العامة كالذكاء مثلا.

ومن جهة أخرى هناك سيرورة التعلم التي تتحدد أهم خصائصها في النقاط التالية:

1) تتعلق بكيف يكتسب المتعلم المعارف.
2) تهتم بتحول المعارف وتغيرها.
3) تركز على نظرة مصغرة لتحول المعارف.
4) تركز على التمدرس كمتغير أساسي لتحول المعارف.
5) تركز على المقاربة التزامنية وتهتم بالاكتسابات الجزئية والقصيرة.
6) ترتبط باكتساب القدرات الخاصة كالمهارة مثلا.

لكن الأمر الذي يستوجب التنبيه هنا هو أن سيرورة اكتساب المعارف، ورغم هذا التمييز، هي سيرورة واحدة تجمع بين النمو والتعلم في نظام دينامي متكامل يتجاوز الاهمال الذي لاحظناه في المقاربتين السلوكية والبنيوية (خاصة بينوية بياجي) لهذا البعد أو ذاك.

3-4: سيرورة الاكتساب وأنواع المعارف:

لقد انصب اهتمام الباحثين في ميدان النمو/ التعلم خلال العشرية الأخيرة على تحديد آثار طبيعة المعارف وأنواعها وأشكالها في سيرورة الاكتساب، وذلك لكون أن المعارف في حد ذاتها قابلة لأن تشكل موضوع اضافات والغاءات وتنظيمات جديدة، رغم أن تغيرها

يتوقف أساسا على المعارف المتوفرة سلفا. وهكذا فقد تم التأكيد على جملة من الوقائع التي تعبر عن دور أنواع المعارف في سيرورة الاكتساب على النحو التالي:

أ- فبخصوص أنواع المعارف التي يتم اكتسابها يمكن الاعتماد على بعدين اثنين:

الأول، بعد نظري يمكن التمييز في إطاره بين:

- المعارف العامة في مقابل المعارف الخاصة.
- المعارف التصريحية في مقابل المعارف الاجرائية.
- المعارف المظامعارف في مقابل المعارف المعارف.

والحقيقة أن هذا التمييز لا يعني الفصل التام بين هذه الأنواع من المعارف بل المؤكد أن التداخل والتفاعل بينها أمر محقق.

الثاني، بعد عملي يمكن التمييز في إطاره بين المعارف التالية:

المعرفة اللغوية - المعرفة الحسابية - المعرفة الفنية - المعرفة التقنية - المعرفة الميكانيكية - المعرفة الطبيعية - المعرفة الاجتماعية - المعرفة السيكولوجية. فإذا كانت جميع هذه المعارف تشكل في الوقت الحالي الموضوعات الاساسية التي يهتم بها الباحث في السيكولوجيا المعرفية، فالراجح أن الاستناد إلى نوعية هذه المعارف وطبيعتها يسمح بالتمييز داخلها بين نوعين كبيرين:

فمن جهة هناك المعارف العامة أو المدرسية أو العلمية أو الرسمية.

ومن جهة أخرى هناك المعارف الحرة العادية أو التلقائية أو العامية.

ب- أما بخصوص دور المعارف السابقة في سيرورة الاكتساب فقد ابانت أبحاث كثيرة (Chi و Ceci، 1987 Yates و Chandler 1991) أن هذه المعارف يمكنها أن تفسر جانبا كبيرا من التحولات التي كانت تسند في الغالب للنمو. ومعنى هذا أنه إذا كان من المسلم به أن اكتساب المعارف الجديدة وحدوث تغيرات هامة في نظام الفرد المعرفي يكونان مشروطين أولا وقبل كل شيء بالعلاقة العضوية بين المعارف السابقة والتعلمات الجديدة، فإن الاستناد إلى سيرورة النمو لا يكون مجدياً خاصة حينما يتعلق الأمر بالمعارف التصورية المتعلقة بميدان محدد كالموسيقى أو الشطرنج، والتي تكون مراقبة بمستوى معين من الخبرة الناجمة عن التعلم، بحيث أن الذين يعرفون أكثر يتفوقون على المبتدئين مهما تكن الأعمار (Weil-Barais، 1993، ص ص: 422-423).

ج- وفيما يتعلق بدور أنواع المعارف في سيرورة الاكتساب يمكن الإشارة إلى أن هذا الدور وإن كان يتحدد في نوعية وفعالية الاستراتيجيات المستعملة في هذا النطاق، فهو يستدعي

التنسيق المحكم بين أنواع المعارف المشار إليها أعلاه وبين مختلف المعلومات المرتبطة بظروف انتقاء الاجراءات وتفعيلها بقصد استعمالها على الوجه المطلوب (Fayol و Montiel، 1994، ص: 96). لكن هذا التنسيق يبقى في نهاية المطاف محكوما بالتمييز بين المعارف العامة التي تنمو وترتقي عند جميع الأفراد بفعل سيرورة النمو والمعارف الخاصة التي تلعب فيها سيرورة التعلم الدور الأول. وهو التمييز الذي أصبح يتمظهر في التفريق بين المعارف التصريحية التي تقدم معلومات ومعطيات حول موضوعات الكون الواقعية والافتراضية على السواء والمعارف الاجرائية التي تقدم تعليمات وتوجيهات عن الإجراءات وشروط استخدامها. فإذا كان المربع مثلا يمثل الشكل الذي له أربعة أضلاع متساوية يندرج في إطار المعارف التصريحية، فإن حساب محيط هذا المربع من خلال ضرب طول ضلعه في أربعة يندرج في إطار المعارف الاجرائية. وهذا معناه أن المعارف التصريحية عادة ما تكون أكثر شمولية من المعارف الاجرائية التي تستنبط نظرياً منها، حيث أن حساب محيط المربع في هذا المثال ومساحته وقطره وزواياه، كلها تشكل أنواعا من المعارف الاجرائية التي يمكن استنباطها من المعرفة التصريحية (Weil-Barais، 1993، ص ص: 433-434). والحقيقة أن المعارف الاجرائية هي التي تؤدي بالمعارف والتمثلات إلى التطور والتحول من مستوى التنظيم الأولي إلى مستوى التنظيم النهائي للمعارف. وقد شكلت سيرورة اكتساب هذا النوع من المعارف الموضوع الخصب لعدد كبير من الابحاث في حقول متنوعة، رغم أن ميدان العلوم عامة والرياضيات خاصة هو الذي حظي بالاهتمام الكبير. وهكذا فإن أعمالا كثيرة (Kail وآخرون 1982، Siegler و Sharger 1984، Fayol 1985، Vergnaud 1990) قد أسهمت خلال العقد الاخير في توضيح مظاهر ارتقاء اجراءات العد Comptage لدى الأطفال المتراوحة أعمارهم بين الثالثة والعاشرة. وهي الأعمال التي اتخذت حسب Fayol صيغة نماذج محددة، ترتقي فيها هذه الاجراءات تبعا لثلاثة أنواع كبيرة من الاتجاهات (Fayol، 1989، ص: 129):

أولها يخص الاجراءات المبكرة جدا التي يمكنها بالتدريج أن تتخذ شكل الحالات الخاصة.

ثانيها يتعلق بالاجراءات الأصلية التي يمكن التخلي عنها نتيجة عجزها عن مواجهة المشاكل المعقدة.

وثالثها يرتبط بالحفاظ على نفس الاجراءات المبكرة والأصلية ولكن شريطة أن يتم اخضاع سرعتها في التنفيذ للتسريع والتعجيل.

3-5: دور الانشطة الميتامعرفية في سيرورة الاكتساب:

تشكل المطامعارف نوعا من المعارف العامة التي تتمثل في معارف الأفراد حول معارفهم الخاصة وقدراتهم الذهنية واشتغالهم المعرفي. فهي تحظى بفائدة قصوى لدى الانسان الذي وان كان لا يتوفر حسب Pitrat (1990)، عند الميلاد على المعارف اللازمة للتواصل والاستدلال وحل المشاكل فهو مع ذلك يولد وهو مزود بالميتامعارف الأولية التي تمكنه من اكتساب المعارف واستعمالها. وهكذا فإن الانسان، وبناء على المحيط الذي يؤدي فيه أداءاته والتعلمات التي يخضع لها، ينتقل من حالات أولية إلى حالات نهائية ومن حالة المبتدئ إلى حالة الخبير بالنسبة لمختلف الميادين.

فأهمية هذه المعارف التي يعتبر John Flavell (1977) أول من أكد عليها بخصوص دراسة الذاكرة عند الطفل، لا تتجلى فقط عند مستوى التنصيص على البعد المعرفي المتعلق بالعمليات المعرفية الواعية، بل إنها تتمثل خاصة على مستوى تدخلها في المراقبة والتضبيط المعرفيين. فالطفل الذي يدرك بأن امكانية استظهار قصيدة بشكل جيد تتطلب التدريب على هذا الاستظهار مع نفسه، يكون لديه حظ أوفر لبلوغ هذا الهدف من نظيره الذي يعتقد أن قراءة النص تكفي (Weil-Barais، 1993، ص: 425). وأكثر من هذا فإن المتعلم حينما يواجه صعوبات أو وضعيات جديدة يجد نفسه مضطرا إلى التوظيف الواعي لعمليات التضبيط المعرفي التي تتحدد حسب A. Brown في تخطيط الانشطة ومراقبتها والتحقق من نتائجها، وبالتالي فإن معرفة متى وأين وكيف ستتم مزاولة التضبيط الصريح لنشاطه المعرفي يشكل محور نمو الكفاءات الميتامعرفية لدى الطفل.

وهكذا، وتبعا لنماذج المراقبة والتضبيط المعرفيين، يمكن التأكيد على أن المعارف الميتامعرفية تتدخل في سيرورة اكتساب المعارف ونموها عند ثلاث مستويات أساسية:

أ- مستوى الاقرار بالظهور المبكر للمعارف الميتامعرفية عند الطفل. فنتائج مختلف التجارب التي انجزت بهذا الخصوص (Flavell وآخرون 1975، Wellman 1977، Willkinson وآخرون 1984) تؤكد على أن الطفل يمكنه أن يبرهن منذ سن مبكر على امتلاكه للميتامعرفية التي ستتوزع وتتجمع على امتداد النمو (Brenicot، 1992، ص:68).

ب- مستوى التأكيد على أن الميتامعارف هي التي تساعد الطفل على التعرف على العناصر المكونة للمعارف وعلى تمثلها وعلى استخدام الاستراتيجيات الملائمة لفهمها وإنتاجها. فقد أظهرت نتائج عدة تجارب (Paour 1988، Chartier و Lautrey 1992،

Melot 1994) أن المعارف والاستراتيجيات الميتامعرفية (المراقبة، التضبيط، التوجيه) تقوم بدور أساسي وخاصة على مستوى تمكين الطفل من مراقبة أنشطته وأداءاته أثناء التعلم ومن تطوير معارفه وكفاءاته أثناء مواجهة المهام والوضعيات الجديدة (Melot، 1994، ص: 144).

ج- وهناك أخيرا مستوى التركيز على أن الفشل قد يتولد عند الطفل من خلال عجزه عن تشغيل الاستراتيجيات والاجراءات اللازمة لمواجهة وضعية ما أو حل مشكلة معينة وليس عن عدم الفهم أو المعرفة. وعلى هذا الأساس بدأ التفكير في إعادة تربية ذكاء الأطفال وتطوير كفاءاتهم المعرفية وخاصة ذوي المشاكل والصعوبات في التمدرس وحل المشاكل، وذلك من خلال بلورة وإعداد نماذج للمساعدة المعرفية وأنظمة للعلاج التربوي، قوامها التخفيف من القصورات في المعالجة الانسانية (أحرشاو/ الزاهير، 1998).

٣ - مكانة السياق في سيرورة الاكتساب:

الحقيقة أن الطابع السياقي للمعارف أصبح يحظى بمكانة متميزة في سيرورة الاكتساب. فالمعرفة لا يمكنها أن تكتسب صيغة المعرفة العامة إلا إذا كانت مشروطة بوضعيات محددة أو أنظمة رمزية معينة، وكان صاحبها متمكنا من العناصر التي تكونها. وهكذا لا يكفي التلفظ بملفوظ ما وبكيفية عامة (قاعدة، قانون فيزيائي، عملية حسابية مثلا) للقول إن هذا الشيء يمتلك بالنسبة للمتعلم صيغة المعرفة العامة. بل الراجح هو أن هذا الشيئ عادة ما يكون محكوما بالوضعيات التي يستخدم فيها. فعملية الجمع L'addition لا تصبح مفهوما عاما إلا عند نهاية مسار طويل للتعلم في الرياضيات، وليس نتيجة النمو الذهني فقط (Weil-Barais، 1993، ص: 224).

ومعنى هذا أن أهمية تبني فكرة السياق في تحديد سيرورة اكتساب المعارف تتجلى من جهة في رفض القول بالتحديد الكوني للمقولات أو الفئات الطبيعية (Richard 1990) ومن جهة أخرى في تأكيد نتائج مختلف التجارب على أن المقولات تتغير ليس فقط من طفل لآخر بل إنها تتغير بالنسبة لنفس الطفل. ومن هنا أصبح الكل مقتنعا وفي آن واحد بفعالية الدور الذي يلعبه السياق الموضعي في سيرورة اكتساب المعارف الخاصة وبالأهمية التي يجب اسنادها إلى تأثيرات هذا السياق. فالتأثير البارز للسياق ا لموضعي يتعلق بالاساس بتأويل الوضعية، هذا التأويل الذي يخضع في نهاية المطاف لحالة معارف

المتعلم. وهنا يبدو أن الأمر يتعلق بتحقيق خطوة حاسمة نحو القول بمفهوم السياق الداخلي Contexte interne، رغم أن هذا السياق، إذا كان فعلا موجوداً، ما يزال مشروطا بعناصر الوضعية التي أفرزته وأوجدته (Bastien، 1997، ص: 25-26).

إن الطفل إذن هو الذي يكون بنفسه سياقه الداخلي الذي يتوقف على المعارف السابقة. فالتفاعلات بين المحيط وحالة النظام المعرفي هي التي تعبر عن إنجازات هذا النظام. وهنا يمكن تبني وجهة نظر Amy Tiberghien التي مفادها أنه لا وجود لسبب نظري يمنع من القول بسياق معرفي داخلي. والأمثلة الموجودة في هذا النطاق، سواء بالنسبة للغة أو التشييء Catégorisation أو الأحكام الاجتماعية، كلها تؤكد أن وجود هذا السياق ليس محتملا فقط بل هو واقع قائم الذات. فهو يتحدد في الحالة التي يكون عليها النظام المعرفي في وقت معين، ويتولد عن سيرورات اكتساب المعارف الفردية نفسها، ليقوم بعد ذلك بتنظيم هذه المعارف في الذاكرة وباستخدامها في وضعيات حل المشاكل.

المـــراجـــع

- Bastien, C. les connaiscanes: de l'enfant à l'adulte, Paris, A. Colin, 1997.
- Bernicot, J, Politesse et efficacité de la demande: que seraient en dire les enfants? Bulletin de pychologie, T: XLVI, nº 409, 1992 - 1993.
- Buchel, F.P, Texte de base en predagogie, l'education cognitive,Delacheaux et Miestle, Paris, 1995.
- Chartier, D et Lautrey, J, Peut-on apprendre a connaitre et a controler son propre fonctionnement conguitif, l'oreintation scolaire et professionelle, 1992,21 , 27-46.
- Fayol ,M , "Psychologie cognitive et instruction" , in J , M , Montiel et M.Fayol, la psychologie scientifique et ses appplictions , Grenoble , P,U,G, 1989.
- Fayol , M , et Montiel , J , M , Strategies d'apprentissage / apprentissage des strategies, Revue francais de pedagogie, no 106, 1994, 91 - 104.
- Houde, O et Winny Kammen , les apprenissages coguitifs individuels et interndividuels, Revue fracaise de pedagogie, no 98,1992, 84-86.
- Lautrey, J, "Unite ou pluralite dans le developpement cognitif" , in G.Netchine-Grenberg, developpment et fonctionnement cognitifs chez l'enfant , Paris, P.U.F, 1990.
- Melot , A.M , Contole des conduites de memorisation et metacognition, Bulletin de psychologie, Tomne : XLIV, no 399, 1994 , 138-146.
- Mounand, P., L'emergence de conduites nouvelles: Rapports dialectiques entre systemes de connaissance , Psychologie et education , no 18, 1994, 16-34.
- Netchine - Grenberg , G , d'eveloppement et fonctionnement cognitifs chez l'enfants , Paris , P.U.F , 1990.
- Weil-Barais , A et autres , l'homme cognitif , Paris , P.U.F ,1993.

- أحمد الزاهير، ترجمة ملخصة لمقال (غير مشهور).

- Lourenco . O et Machedo , A, Defense of piaget's theory: A replay to 10 common Giticisuis , Psychological review , 1996 , vol , MI , 143-164.

- الغالي أحرشاو، أحمد الزاهير، المتأخرون عقليا، مجلة علوم التربية العدد: 15، 1998، 25-38.

- الغالي أحرشاو، أحمد الزاهير، الاشتغال الآلي والمراقب وسيرورات التعلم عند الطفل، دفاتر مختبر الابحاث والدراسات النفسية والاجتماعية، العدد الأول، 1997، 22-39.

الانترنت التربوي

د. بدر عمر العمر

١

أطباء الأطفال يحذرون من مشاهدة التلفاز للأطفال دون السنتين

حذرت جمعية أطباء الأطفال في الولايات المتحدة الأمريكية بأنه من غير المستحب أن يشاهد الأطفال دون سن الثانية التلفاز. وبالرغم من أن بعض برامج التلفاز قد صممت لهذه الفئة. إلا أن الأطباء يرون بأن الأطفال في هذه السن في حاجة ماسة إلى التعامل المباشر مع والديهم وذلك لأعطاء الفرصة لنمو الدماغ وبناء مهارات التعامل الاجتماعي والوجداني والمعرفي.

وقد أصدرت هذه الجمعية التي تضم ٥٥,٠٠٠ طبيباً تصريحا تحث فيه أولياء الأمور بجعل بيئة الأطفال خالية من الألعاب الالكترونية "Electronic media - free"، وذلك عن طريق عدم استخدام التلفاز في غرفة الطفل لإشغاله ومساعدته على النوم.

لكن هذه الجمعية لا تعترض على استخدام التلفاز كوسيلة تربوية للفئات العمرية الأخرى. وقد سخرت كل من كندا وبريطانيا واستراليا وبعض دول أمريكا اللاتينية، الإعلام لخدمة المناهج المدرسية. ويقوم الاعتقاد في الولايات المتحدة الأمريكية بأن زيادة الإعلام التربوي يمثل وسيلة فاعلة لمواجهة الكم الهائل من البرامج الضارة التي يتعرض لها الأطفال والمراهقين عن طريق اتصالهم بوسائل الإعلام المختلفة.

٢

هل العودة إلى مدارس صغيرة الحجم هو الحل؟

ذكر مايكل كلونسكي Micheal Klonsky الاستاذ في كلية التربية في جامعة الينوي بأن هناك أبحاثاً عدة تؤكد بأن نجاح التلميذ يكون أكبر عندما يكون ضمن مجموعة تعلم صغيرة. لقد سادت المدارس ذات الحجم الكبير في النصف الثاني من القرن العشرين. وقد كان يدعي بأن المدارس كبيرة الحجم اقتصادية وعملية من حيث البناء والإدارة. فهي تقدم مدى أوسع من المقررات والأنشطة الإضافية وتتيح الفرص للتلاميذ للتخصص وتقديم خدمات خاصة.

لكن بدأ هذا الاتجاه في التغير في الوقت الحاضر وبدأ التفكير في العودة إلى المدارس الصغيرة ورغم أنها قد توصف بعدم الكفاءة من حيث المبنى أو المنهج لكنها تستطيع أن تقدم تربية أفضل لجميع التلاميذ.

لقد وصف فريق العمل الخاص بالمدارس الصغيرة في مدينة شيكاغو تلك المدارس بما يأتي:

١- أنها صغيرة من حيث عدد الطلبة المسجلين فيها، أي ٣٠٠ تلميذاً للمدرسة الإبتدائية و٥٠٠ طالباً للمدرسة الثانوية.

٢- أن يشكل مدرسوها مجموعة الأسرة الواحدة.

٣- أن يكون لها استقلالية في إدارة منهجها وميزانيتها والعاملين فيها والنظم والقرارات المتصلة بالتلاميذ.

٤- أن تكون أهدافها واضحة.

٥- أن تكون شاملة.

٦- أن تكون فاعلة في إعداد وتخريج تلاميذها.

ويعتقد الكثيرون بأن هذه المدارس تعد أفضل من المدارس الكبيرة الحجم في الجوانب التالية:

١- **الفردية**: أن أهم ما يميز المدارس الصغيرة عن المدارس الكبيرة هو العلاقة الشخصية التي تتشكل بين التلاميذ ومدرسيهم. حيث أن المدرس يكون أكثر التصاقا وقربا من التلميذ. وهذا يمكنهم من معرفة التلاميذ وخلفياتهم واهتمامتهم ومن ثم

إعطائهم مساحة أكثر من الوقت. ونتيجة لهذا كله تقل مساحة الفشل لدى التلاميذ. وتقول ميري بوتز Mary Butz بأن المراهقين عادة ما يستخدمون سلاح التخفي وسط الزحام في المدارس الكبيرة ثم يفعلون ما يريديون، لكن ذلك لا يتحقق لهم في المدارس الصغيرة فيضطرون إلى الجد والدراسة والانتاج.

٢- **المناخ**: في المدارس الصغيرة يعرف المدرسون والتلاميذ بعضهم البعض شخصيا. وتعزز هذه المعرفة روح المجتمع الواحد وتشيع الاحساس بالاحترام المتبادل. وبالتالي يغلب عليها الأمان والحنان والمساعدة.

٣- **التحصيل الأكاديمي**: إن الفصول الصغيرة في المدارس الصغيرة تساعد على تحسين أداء التلاميذ. إن هذه المدارس الصغيرة تساعد على بلورة أهدافها وتكون رأي موحد للمهام التي تريد تحقيقها. فنجد مثلا أن هناك فرصة لتوحيد الأهداف والتداول فيها، إضافة إلى أن قوة العلاقة بين الأسرة والمدرسة تجعل من تقويم التلميذ أمر يشترك فيه كل من المدرس والتلميذ والوالدين وبقية المدرسين. إن التعلم في هذه المدارس يرتكز على التلميذ (Learner-centered) وهذا يقلل من فرصة الفشل والتسرب من المدرسة.

٤- **الالتزام الأخلاقي**: تتيح المدارس الخاصة فرصة أكبر للمدرسين والتلاميذ للمشاركة في اتخاذ القرارات مما ينتج عنه احساس أكبر بالانتماء. فيقوم المدرس بتصميم البرنامج الدراسي، ووضع جدول الفصل وسياسة الضبط. إن تلك المشاركة تولد لدى هذا المدرس ارتباط أقوى بالمدرسة فيبذل جهدا أكبراً وبالتالي التزام أقوى للمدرسة. والتلميذ الشريك في هذه العملية عطاؤه الأكاديمي وتفاعله مع النشاط المدرسي عال جدا.

٥- **الأنشطة الإضافية**: إن المدارس الصغيرة توفر لجميع التلاميذ فرصة المشاركة بالأنشطة الإضافية التي تتيح فرصة تنمية المهارات القيادية والمشاركة.

٦- **الإدارة**: لا تتطلب المدارس الصغيرة الشكل التقليدي للإدارة من حيث الروتين وكثرة النظم، بل أنها تتمتع بمرونة في قواعدها وأنظمتها وهذا يعطيها فرصة أكثر لاجراء التغيرات والتجديدات.

لقد أثبتت البحوث بأن العيوب التي ترتبط بالمدارس الصغيرة هي مجرد وهم أكثر منه حقيقة. ففي دراسة أجراها معهد التربية والسياسات الاجتماعية على ١٢٢ مدرسة ثانوية في مدينة نيويورك، تبين أن كلفة التعليم في المدارس التي تضم ٦٠٠ تلميذ كانت ٧٦٢٨

دولاراً وهي تزيد بما قيمته ١٤١٠ دولاراً عن المدارس التي تضم ٢٠٠٠ تلميذ فأكثر. لكن عندما أخذ معدل التخرج بعين الاعتبار تبين أن ٦٣,٢٪ من التلاميذ يتخرجون من المدارس الصغيرة أنفقت ٢٥ دولاراً فقط زيادة على كل خريج.

وقد خلصت الدراسة بأن عدد التلاميذ في المدرسة يمثل عاملا هاما من حيث علاقته بالتكلفة والمخرجات النهائية للمدرسة. وأن المدارس الصغيرة الحجم مصروفاتها أقل بالنسبة لكل تلميذ يتخرج منها في مدارس مدينة نيويورك. وما قد يبدو بأنه تكلفة أعلى قليلا يقابله نسبة أكبر من الخريجين ومعدل أقل من التسرب.

أما فيما يتعلق بالرأي القائل بأن المدارس الكبيرة تقدم تنوعا أكثر في برامجها، نقول أنه يجب أن تكون المدرسة ذات حجم كبير جداً حتى تتمكن من تقديم نسبة ضئيلة من التنوع. وعلى سبيل المثال أن حجم المدرسة يجب أن يزداد ١٠٠٪ حتى يمكنها أن تقدم ١٧٪ من التنوع يكون فقط. في مجال المقررات الأولى بشكل أكبر منها في المقررات المتقدمة والتخصصية، ناهيك عن أن ٥٪ -١٢٪ فقط من التلاميذ الذين يستفيدون من تلك المقررات.

❖❖ مباني كبيرة ومدارس صغيرة:

إن وجود مبان كبيرة بدأ يمثل مشكلة أمام التحول إلى المدارس الصغيرة بالنسبة للمناطق التعليمية التي لا تستطيع أن تتخلى عن تلك المباني. وقد قدم التربويون المهتمون بفكرة تصغير المدارس مجموعة من الحلول المبتكرة لهذه المشكلة منها ما يأتي:

- من ضمن الخطط المقدمة تكوين مجموعات من التلاميذ وتمثل كل جماعة منزلا منفصلا حيث يعين معلما لكل منزل وتصبح كل المنازل تحت إشراف إدارة واحدة، لكن لا يمكن لكل منزل بناء برامجه الخاصة بل أنها تشترك في الأنشطة اللاصفية الخاصة بالمدرسة ككل.
- أما الفكرة الثانية تتمثل بشكل مدارس مصغرة حيث تقوم كل مدرسة ببناء برنامجها الخاص والذي يختلف عن البرنامج الموسع للمدرسة. وتضم كل مدرسة مصغرة تلاميذها ومدرسيها، لكنها تعتمد على الميزانية العامة والهيئات المعاونة للمدرسة الكبيرة.
- أما المستوى الثالث يمثل مدارس ضمن المدارس التي تمثل وحدات مستقلة في خططها وبرامجها وهيئاتها التعليمية وموازناتها الخاصة، ورغم اشتراك المدارس الصغيرة في نفس المحيط الفيزيقي إلا أن برامجها لا ترتبط ببعضها البعض.

❖❖ ماذا يمكن عمله عند التفكير في انشاء المدارس الصغيرة:

لقد نصحت ورشة العمل التي أعدت في مدينة شيكاغو المربين باتباع الخطوات التالية عند التفكير في إنشاء المدارس الصغيرة وتمثل هذه الخطوات فرصة للتفكير في المشكلات والتحديات التي تواجه المربين وذلك من خلال طرح مجموعة من الأسئلة الخاصة بإعادة تأهيل المدارس الكبيرة إلى مدارس صغيرة وهذه الأسئلة هي:

١- إدراك الحاجة للتغير.

- كيف سيؤثر إعادة التأهيل على التعليم والتعلم في الفصل؟
- كيف سيساعد ذلك المدرسين؟
- كيف سيساعد ذلك التلاميذ؟

٢- بلورة فكرة المدرسة الصغيرة.

- كيف ستكون عليه المدرسة الصغيرة؟
- ما جوانب الاختلاف فيها؟
- ماذا يمكن توفيره لها؟
- ماذا لا يمكن توفيره لها؟

٣- اختيار المدرسين.

- كيف يمكن تشكيل هيئة تدريسية ذات مهارات متنوعة؟
- ما القواسم المشتركة بين المدرسين؟
- كيف تتمكن تلك الاختلافات من تقوية المدرسة أو إضعافها؟

٤- الاتفاق على الأهداف.

- كيف ترتبط الأهداف باهتمامات التلاميذ وخبراتهم؟
- كيف ترتبط الأهداف بمعرفة المدرسين واهتماماتهم والتي يمكن التركيز عليها؟
- كيف تساعد الأهداف على بناء برامج تربوية جادة وذات مستوى عال؟

٥- تكامل البرامج وطرق التدريس.

- كيف يمكن إخراج المادة من إطارها العلمي وربطها بأهداف المادة؟
- كيف يمكن تلبية المعايير التربوية للولاية ومتطلبات دخول الجامعة؟
- كيف يمكن تنظيم اليوم المدرسي؟

٦- بناء المجتمع المهني.

- كيف يمكن تعميم التدريس؟
- كيف يمكن أن تكون مساعدة الزملاء والتقويم جزءاً من خصائص المدرسة؟
- ما دور القيادة؟

٧- اهتمامات التلاميذ وأولياء الأمور.

- من هم تلاميذ المدرسة الصغيرة؟
- كيف يمكن مواجهة قرار أولياء الأمور والتلاميذ في تحديد أفضل مدرسة بالنسبة لهم؟

٨- قياس التقدم.

- ما هو مستوى التلاميذ والمدرسين؟ وكيفية الحكم على ذلك؟
- كيف يمكن للمدرسة أن تعرف بمستواها؟

إن أهم الدوافع التي أدت إلى التحول نحو المدارس الصغيرة هو تدني درجات التلاميذ وازدياد معدلات التسرب والهدر التربوي وازدياد العنف في المدارس الكبيرة والرغبة في التحول إلى تربية تتمحور نحو التلميذ نفسه.

٣

حوار مع أفضل مدرس لعام ١٩٩٩

أجرت شبكة العالم التربوي وهي القسم الخاص في شبكة الانترنت بإجراء حوارات مع أندى بومجارتنر Andy Baumgartner الذي اختير لجائزة أفضل معلم لعام ١٩٩٩. ومن أهم صفاته قدرته على بناء علاقة مع الأطفال الصغار وهو ثاني معلم رياض أطفال يتم اختياره على مدى ٤٨ عاماً. يعزو بومجارتنر نجاحه لأسرته وإلى خبرته كولي أمر. ومن أقواله «أن أكبر دفعة للتدريس تحدث لي عندما أنظر إلى وجوه الصغار وأرى الحيرة تتحول إلى تركيز والتركيز إلى دهشة والدهشة إلى شعور بالانجاز».

قام الرئيس الأمريكي «بل كلينتون» بتقديم جائزة أفضل مدرس لعام ١٩٩٩ إلى أندى بومجارتز وهو معلم في رياض الأطفال في ولاية جورجيا. ويعد بومجارتز مدرسا نشطا ومتحمسا وذا خبرة ٢٣ سنة في رياض الأطفال وهي المهنة التي تبدو قاصرة على الاناث، لكنه وجد فيها فرصة لتقديم نموذج الرجل (الذكر) الذي يفتقده كثير من الأطفال. وقد لعبت قدرته الابتكارية ونشاطه الوافر دوراً في خلق مناخ تعليمي يتصف بالدفء والتعلم.

إن الهدف من اختيار هذا الحوار موضوعا «لمجلة الطفولة العربية» هو تقديم نموذج للمدرس الناجح من جانب وكيف يعامل النجاح في الدول الأخرى من جانب آخر. وفيما يأتي مضمون الحوار:

س: ما الذي دفعك لتصبح معلما؟

ج: أنا أعد انسانا محظوظاً لوجود مؤثرات مناسبة في حياتي والتي أكون ممتنا لوجودها. فأنا انسان متدين، وقد علمني والدي بأن القيام بالواجبات الدينية فيه شكر للخالق على كل ما وهبنا إياه. وقد علمني كذلك أهمية السعي الدائم لتحقيق النجاح. وقد علمتني والدتي من جهتها أن أكون معطاءً وصادقاً مع نفسي ولطيفا مع الآخرين وأن هذه الصفة موجودة عند الذكور والإناث معا. وقد كان أخوتي من جانب آخر مصدر دعم خلال حياتي، فهم موجودون لمواساتي في وقت الشدة وكانوا يشاركونني فترات النجاح. أنا فخور بأن أكون أحد نتائج النظام التربوي في ولاية جورجيا وقد درست مع نخبة من المعلمين. وقد كانوا بالنسبة لي نماذجاً احتذى بها أثناء عملية التدريس.

س: كيف أثرت خبرتك الشخصية كأب على عملك كمدرس؟

ج: إنني والد لثلاثة أبناء، وقد علمني ذلك بأن من صفات المدرس هو تعلم وتقدير الاختلاف في تعلم الأفراد وشخصياتهم وهي أمور توجد في الأسرة والمدرسة على حد سواء. إبني الأكبر عمره ٢٣ سنة وهو متخلف عقلياً وهذا جعلني اكتشف مدى استجابة نظامنا التربوي لهذه الفئة. أما الثاني وعمره ٢١ سنة وهو معوق إذ يعاني من قصور في الانتباه، وهذا جعلني أكتشف عجز مدارسنا في التعامل مع جميع الفئات، وكيف تتحمل الأسرة المسؤولية نظراً لقصور النظام التربوي. وابني الثالث وعمره ١٦ سنة ومستواه أعلى من المتوسط، تعلمت من خلاله أهمية الأنشطة الإضافية في المدرسة مثل الموسيقى والتمثيل في بناء اتجاهات إيجابية نحو المدرسة وكيف يساهم ذلك في بناء المهارات الخاصة لدى الأبناء والتي تساعدهم على الحصول على المنح الدراسية. ولقد صنعت من نفسي نموذجاً للتلاميذ، فقمت بمساعدة الآخرين لفهم أهمية خلق بيئة في الفصل تؤكد على احترام التلميذ.

س: بما انك رجل وجندي سابق في سلاح البحرية ومدرس في رياض الأطفال كيف تمكنت من استثمار هذه الخلفية؟ وما هي انعكاساتها على تلاميذك؟

ج: لقد تعلمت وأنا مدرس في المرحلة الابتدائية ماذا يعني أن تكون رجلاً كبيراً في مدرسة للصغار. فقد وجدت أن كثيراً من التلاميذ الصغار متعطشون للارتباط برجل كبير يمثل نموذجاً بالنسبة لهم نتيجة لافتقار بيئتهم لهذا النموذج. وقد كانوا مصدراً لتزويدي بمؤشرات للارتباط العاطفي وساعدوني على معرفة أن العالم مليء بالأشياء المثيرة والتي تنتظر من يكتشفها. فأطفال الخامسة هم أطفال سعداء بطبيعتهم ولديهم شغف للتعلم ولم يتأثروا بالجوانب السلبية للحياة بعد. وقد تعلمت من عملي في سلاح البحرية كيف أكون إنساناً يدافع عن المبادىء التي يؤمن بها.

س: هل صحيح أنك قمت بعمل مشهد مسرحي في فصلك؟

ج: نعم لقد قمت بتمثيل أحد الشخصيات الخيالية في أدب الأطفال لأنني مقتنع بأن اليوم الدراسي لا بد أن يكون مثيراً ومسلياً ويساعد الأطفال على تنمية مهارة الاكتشاف.

س: كيف تتمكن من إحداث التنوع المطلوب في اليوم الدراسي؟

ج: انني كمدرس أشعر بالمسؤولية والمتعة في تشكيل التلاميذ. إنني أرى فيهم المستقبل لذلك أشجعهم من خلال الاستمتاع بالمدرسة وحب التعلم. لأنني أعتقد أن المدرسة هي أملنا الكبير في الوصول لمستقبل منتج ومزدهر.

س: هل لديك نصائح توجهها للمدرسين الذين يعملون في مدارس تضم نسبة كبيرة من تلاميذ الأسر الفقيرة؟

ج: أنصح زملائي المعلمين الاستمتاع بالنجاح الذي يحققونه مهما كان صغيراً. لأن مهنتنا بطبيعتها يمكن أن تحقق كثيراً من الاشباعات. ويجب أن يتذكر زملائي المدرسين بأننا أكثر الراشدين تأثيراً في التلاميذ لذلك يجب أن نكون أقوى المدافعين عن سلامة تكوينهم.

س: كيف يمكن تنمية الإحساس بالمسئولية عند أطراف النظام التربوي مثل المجتمع والمدرسين والاداريين وأولياء الأمور؟

ج: يجب في البداية بلورة مفهوم المسئولية ثم تحديد الأطراف المعنية في ذلك. لايستطيع أي فرد أن يحدد المستويات العالية للتلاميذ ولا المسئولية الكبيرة للمدرسين بقدر ما يحدده المعلم نفسه فهو المتأثر الأول عندما تنعدم المسئولية. فلا يمكن أن تبنى المسئولية إذا كان مستوى المعلم متدنياً وغير فاعل أصلا. وإذا لم تتوفر في المعلمين درجة من المسئولية أدى ذلك إلى إضعاف المهنة بأكملها وكل ما يريده المعلمون هو أن يعي الأخرون بأن احساسهم بالمسئولية يتأثر بعوامل ليست تحت سيطرتهم، مثل ازدحام الفصول ونقص المواد التعليمية وتدني درجة الاحترام.

س: ما هي مقترحاتك لإعداد معلمي المستقبل؟

ج: إن موضوع إعداد المعلم من الموضوعات المثيرة في حقل التربية في الوقت الحاضر. وأنا أتفق مع الرأي القائل بضرورة إطالة فترة الإعداد الحقلي للمعلمين. ويجب على من يشرف على هؤلاء أن يكون نفسه قد مارس التدريس، بل إن عليهم العودة إلى المدارس من وقت لآخر. وحتى بعد التخرج يجب أن تمر فترة من التجربة قبل أن يسمح للمتخرج حديثاً أن يكون معلماً كما يجب أن نجد بديلاً للمدرسة الحالية التي تقوم على وضع المعلم قليل الخبرة في المواقف الصعبة. وأقترح أن يكون هناك معلم للمعلم الجديد والمعلم المحبط. كما يجب تطوير أسلوب التعلم المستمر وتحويله إلى أسلوب يعتمد على الحاجات الحقيقية للمعلمين. وأخيراً يجب تحسين أساليب تقويم المعلمين، حيث أن مدير المدرسة يحتاج إلى إعداد أفضل لكيفية ملاحظة المعلم وتقويمه. وينبغي أن يسمح لهم باستخدام

أساليب متنوعة لعملية التقويم ذاتها. وبذلك يجب الإبقاء على وتشجيع النموذج الناجح من المدرسين، وفي الوقت نفسه يجب أن يكون هناك علاج للمعلمين غير الناجحين من خلال وقفهم عن ممارسة التدريس واعطائهم دورات تدريبية.

❖❖ من آراء «آندى بو مجارتنر».

❖❖ مستقبل التربية في الولايات المتحدة الأمريكية..

إن الولايات المتحدة الأمريكية هي البلد الوحيد الذي يؤكد على قدرة كل مواطن على المساهمة في مجتمعه والعمل وفق طاقاته وإمكاناته. فنحن نعرف اليوم عن التعلم والتربية أكثر من ما مضى، ونؤكد بأن المعلم، وليس البرنامج الدراسي أو الاختبار هو مفتاح التربية الناجحة. ولقد تمكنا من وضع الأرضية المناسبة لتفعيل تدريب المعلمين ومهنة التعليم. وكل العوامل السابقة مجتمعة أعطتني فرصة الإحساس بأهميتي ومن ثم استمتاعي بعملي.

❖❖ الحاجة إلى مدرسين يقومون بدور الداعية في مجال التربية..

يجب أن يكون المعلم أداة التغيير والتطوير في مجال التربية. إن المعلمين أكثر من غيرهم يملكون الحقيقة والدراية باحتياجات المدرسة. ولكننا تعودنا أن يتخذ الآخرون جميع القرارات المؤثرة في مسار الفصول التي ندرسها، بدلا من مطالبة المسئولين لعمل ما هو مفيد بالنسبة للتلاميذ ولنا كمدرسين. لذلك أشجع المدرسين على أن يتخذوا موقفا إيجابيا للمشاركة في إدارة المدرسة وعدم الاكتفاء والانكفاء بين حوائط الفصل الأربع. ولم يحدث أن مرت فترة قبل الآن كانت فيها الحاجة كبيرة للإصغاء لرأي المعلم. وأذكّر المعلمين بأهمية تكوين حياة صحية خارج عملية التدريس. فمن الأهمية بمكان تقوية الصلات العائلية وتكوين الصداقات حتى تكون خير دعم لهم. كما أنه من الأهمية أن تكون هناك فرصة للاستمتاع بوقت الفراغ، لأن تلاميذنا يحتاجون لمدرساً سعيداً ونشطاً ومرتاحاً حتى يكون خير معين لهم.

❖❖ مسؤولية المجتمع عن التربية..

إن نجاح النظام التربوي هو مسئولية الجميع في المجتمع، وقد جرت العادة على تحميل عملية التدريس والمدرسين الضعاف المسؤولية لضعف الناتج التربوي، لذلك ظهرت الحاجة إلى دعم تلك المدارس. وإذا لم يحدث ذلك فإن الجميع هم الخاسرون. إن علينا الاعتراف

بأننا لم نضع أطفالنا في أعلى سلم الأولويات. ويقدم أصحاب القرار أعذاراً مختلفة لعدم بناء المدارس النموذجية التي نريدها لأطفالنا، في الوقت الذي لا يتحملون النتائج المترتبة على ذلك. والأهم من ذلك كله أن قرار تطوير المدارس والعمل على الارتقاء بمسؤولية المدرسين وتقبل التلاميذ يفتقر إلى إسهام مباشر من المدرسين أنفسهم.

❖ مفاتيح تطور التربية من وجهة نظر المدرسين..

إن مفتاح تطوير المدارس من وجهة نظر المدرسين يتمثل بتهيئة الظروف المناسبة للتدريس والإرتقاء بالمهنة. تحتاج التربية الجيدة إلى الانتباه إلى كل تلميذ، وهذا يحتاج إلى زيادة عدد المدرسين، ففي الوقت الذي نعاني نقصاً في عدد المدرسين الذين يلبون احتياجاتنا الآنية تزداد المشكلة تعقيداً في أن ٥٠٪ من المدرسين الجدد يتركون المهنة بعد ٥ سنوات من التدريس. لذلك يصبح من يتبقى من المدرسين هم المدرسون القدامى في أيامنا هذه لا يُقدم كثير من الطلبة على التخصصات التربوية نتيجة ضعف الرواتب والامتيازات وظروف العمل التي لا تجعل من مهنة التدريس مهنة منافسة للمهن الأخرى. وأخيرا يجب أن نحتاط في المقاييس المستخدمة للتقويم ونستخدم كل مقياس للغرض الخاص به. إن الاختيارات المقننة من أقل الوسائل فاعلية في تقدير درجة إتقان التلميذ واستخدامه للمعلومات. وإن هذه الاختبارات تستخدم في كثير من الاحيان كمؤشر وحيد للنجاح في المدرسة. كما تستخدم نتائج هذه الاختبارات لمقارنة المدارس ببعضها البعض، مغفلين في ذلك، اختلاف الشرائح الاجتماعية لكل مدرسة، ودرجة مشاركة الأسرة والمجتمع المحيط وتوفر المعدات والمواد والتقنية في المدرسة، لذلك تصبح هذه المقارنة غير كافية ومضللة وغير منصفة لتقدير درجة فاعلية المدرسة والمعلمين. ومن الأمور الهامة التي يجب أن نأخذها بعين الاعتبار هو هل تريد لأبنائنا أن يحرصوا على عملية التعلم أو دفعهم لأن يكونوا حاذقين في الإجابة على الاختبارات؟ هل نضع على أطفالنا الصغار ضغوطا غير مبررة؟ هل نستخدم تقديرات الامتحانات كوسيلة للتطوير أم معاقبة التلاميذ؟

❖❖❖ كانت الآراء السابقة هي فكر مدرس معتز بوظيفته ومقدر لمهنته مع معرفته بدرجة الاحباطات في مهنة التدريس. كم من المدرسين لدينا يمتلكون نفس الفكر الذي عرضه «آندي بومجاتنر».لكن لم يحن الوقت كي نسمع صوتهم ورأيهم في نظامنا التربوي!!

خطوات صغيرة لحل معضلة كبيرة

د. زهرة أحمد حسين

يصادف شهري سبتمبر وأكتوبر عودة التلاميذ لمدارسهم. ولعل السؤال الذي يفرض نفسه طوال هذين الشهرين على ذهن الكبار هو مقدار ما يتذكره الصغار من معلومات درسوها في العام الدراسي المنصرم، وذلك بعد انقضاء عطلة الصيف الطويلة. إن القلق حول هذا الموضوع علامة تشير إلى خلل متفش في العملية التدريسية، ولكن الأهم من هذا، أنه علامة تدل على خلل في تصور أولياء الأمور لمفهوم ثقافة الطفل، فالاعتقاد السائد هو أن منهاج المدرسة هو كل ما يجب أن يقرأه وهو مجمل ثقافة الطفل، أما عدا ذلك فلا داعي له، ولا حاجة له.

ويبدو واضحا أن المناهج الدراسية في العالم العربي في حالة شيخوخة. وفي ظل عجز الميزانيات المرصودة للتعليم ولتطوير مؤسساته، فهذه الشيخوخة تبدو كحالة مزمنة لا فكاك منها. وهناك قناعة شعبية طاغية بأن العصر الذهبي للتعليم الحكومي قد ولى الأدبار خلف تلال من المشاكل العنيدة، وأنه لن يعود في المستقبل القريب. لكن ماذا عن حالة الترهل التي أصابت مفهومنا لثقافة الطفل. أليس باستطاعتنا إعادة الصبا والحيوية لمفهوم ثقافة الطفل، والتي بحكم طبيعتها ووظيفتها، يجب أن تكون غير مقيدة بمناهج المدرسة؟

هذه المقالة دعوة لتجاوز الشكوى الدائمة من فشل التعليم الحكومي في خلق شخصية مبدعة عند الطفل، وفشله في خلق شخصية قارئة شغوفة باكتشاف المعلومة الجديدة، لأن التلذذ بهذه المناحة، في حقيقته، تبرئة للذات من ثقل المسؤولية، ومداراة لوهن الإرادة الشخصية، وبحث غير سليم عن كبش فداء.

ولنكن صريحين مع أنفسنا كأولياء أمور، ففشل الصغار في الإقبال على القراءة والإطلاع والثقافة، انعكاس لفشل الكبار، وأعني الكبار الذين في المنزل. وأن كنا جادين فعلا في منع الأفلام التلفزيونية، والإعلانات التجارية، وأخبار المشاهير من النجوم من أن تكون منبع الثقافة لأطفالنا، ومرشدهم في الحياة، لنمسك بتلابيب هذه الوسائل الإعلامية ولنتخذ خطوات صغيرة أولية لكنها فعالة ومجدية داخل المنزل.

تبدأ هذه الخطوات الصغيرة الأولى عندما يكون عمر الطفل ثلاث سنوات. فقيام الكبير بالقراءة لطفل بهذا السن، بينما عيونه البريئة والفضولية تنظر إلى الصور الملونة والكبيرة لكتاب يحكي قصة بسيطة، يمتع الطفل كثيراً، ويحسسه بأن له مكانة خاصة في قلب من يقرأ له.

وهناك عوامل مساندة تؤدي إلى استمرارية متعة القراءة عند الطفل، وأهمها أن يفهم الطفل ما يقرأ له. من هنا، فإنه من الأهمية بمكان أن يبسط ما يقرأ له عن طريق الحديث معه حول معنى المفردات وطريقة نطقها. وفائدة هذه العملية أنها تثري مفردات الطفل، ومن ناحية أخرى تزيد متعة القراءة عندما يعاد قراءة الكتاب للطفل مرة ثانية وثالثة.

وهناك عامل مساند آخر لاستمرارية متعة القراءة، فعنصر التشويق والترقب ومتابعة حكاية أو مغامرة لشخصية ما (سواء كانت بشرية، أو غير ذلك) تجر وراءها حكاية ومغامرة أخرى توثق علاقة الطفل بالكتاب.

واستخدام الكتاب كأداة لتخفيف التوتر في مواقف حياتية غير ممتعة، كانتظار الطفل في زيارة له لعيادة طبية، يولد المحبة والتقدير للكتاب. فما أجمل أن ينسى الصغير قلقه من طبيب الأسنان بالاستغراق في متابعة مغامرة لشخصية طريفة تقرأ له.

من هنا عند اختيار كتاب للطفل من هذه الفئة العمرية، لا يجب البحث فقط عن ما هو إرشادي، ويعج بالمواعظ. فكتاب عن النظافة الشخصية من غسل اليدين قبل الأكل وضرورة تقليم الأظافر لا يستحوذ على ذهن الطفل. أما حكاية عن شخصية ما، واقعية أم خيالية، تثير خيال الطفل وتوسع مداركه. ولإثارة خيال الطفل وشغفه بالكتاب فليسأل الكبير الطفل عما ستفعله هذه الشخصية إذا وجدت نفسها في موقف حياتي يدركه الطفل ويفهمه. فالسؤال حول «هل ياترى» و«وماذا لو» تفتح أفاقا من الخيال والمتعة عند الطفل.

ومن الأهمية بمكان أن يرى الطفل أفراد العائلة الكبار يستمتعون بالقراءة في استرخاء وصفاء بال، فربما يشاهد بعض الأطفال أمهاتهم أو آباءهم وهم يقرأون أوراقا تتعلق بعملهم المكتبي، أو أنهم يطالعون الأخبار السياسية وجباهم مقطبة، لكن الصورة الملهمة

للطفل هي أن يراهم يقرؤون وهم في حالة استرخاء لطيفة.

أما ما يرسخ القيمة الحياتية للكتاب فهو إشراك الطفل في عملية شرائه وتفحصه، فعند اصطحاب الطفل إلى السوق لشراء المواد الغذائية والملابس، على الكبار أن يعرجوا على مكتبة لشراء مجلة أو كتاب. فما يعنيه هذا الفعل في وجدان الطفل أن الكتب هامة وتستحق الشراء مثلما تستحقه الملابس والطعام.

هذه بعض الخطوات الصغيرة الأولية نحو حل معضلة فقر ثقافة الطفل وعزوفه عن الكتاب وستتابع الهيئة العالمية لكتب الأطفال/ فرع الكويت خطوات أخرى لفئات عمرية مختلفة في مقالات قادمة.

تقـــاريـــر

المشاريع البحثية الرائدة

للجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

مشروع المؤشرات التربوية وبناء القدرات الوطنية

إعداد : أ.د. قاسم الصراف

تمهيد:

هذا هو التقرير الثاني لمشروع المؤشرات التربوية وبناء القدرات الوطنية، وقد جاء التقرير الأول تحت عنوان "التعريف بالمشروع" ونشر في العدد الصفري من مجلة الطفولة العربية الذي صدر في شهر ابريل ١٩٩٩م.

ويتناول التقرير الثاني، أهداف المشروع وخطواته الإجرائية، من حيث تحديد المشكلة، وأهداف الدراسة، وأهميتها، وحدودها، وأسئلتها، والخطوات الإجرائية لتنفيذها، ثم المعالجة الإحصائية لبياناتها.

أهداف المشروع وخطواته الإجرائية

تحديد المشكلة:

من منطلق التعرف على ماهية المؤشرات التربوية المرتبطة بقياس التحصيل الدراسي لطلبة الصف الرابع الابتدائي، وهو نهاية المرحلة الابتدائية في النظام التعليمي الكويتي، جاءت فكرة هذا المشروع، حيث يسعى إلى دراسة طبيعة المؤشرات وكيفية بنائها كمصدر من مصادر المعلومات الأساسية عن النظام التربوي، من أجل بناء آلية تربوية تمكننا من مراقبة التحصيل الدراسي للطلبة بشكل مستديم ومنتظم، وبذلك تحددت المشكلة في الصياغة التالية:

ما المؤشرات التربوية للتحصيل الدراسي في المرحلة الابتدائية كما تعكسها مخرجاته العملية لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي بالمدارس الحكومية بدولة الكويت؟

أهداف المشروع:

هدف هذا المشروع إلى:

١- تعرف طبيعة المؤشرات التربوية المرتبطة بقياس التحصيل الدراسي لطلبة الصف الرابع الابتدائي في مجال اللغة العربية، واللغة الانجليزية، والرياضيات، والعلوم، والتربية الإسلامية، والمهارات الحياتية.

٢- تعرف طبيعة المؤشرات التربوية المتعلقة بالعوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي لطلبة الصف الرابع الابتدائي والمرتبطة بالطالب والبيئة المنزلية والبيئة المدرسية.

٣- إيجاد معايير خاصة لبناء وتقويم مؤشرات التحصيل الدراسي.

٤- الحصول على بيانات إحصائية من الواقع الميداني في مجال التحصيل الدراسي في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي.

٥- الكشف عن مؤشرات لمخرجات أداء طلبة الصف الرابع الابتدائي.

٦- بناء إطار تحليلي شامل للتحصيل الدراسي لطلبة الصف الرابع الابتدائي.

٧- الخروج باقتراحات وتوصيات عن كيفية استخدام هذه المؤشرات للحصول على بيانات ومعلومات عن التحصيل الدراسي بصورة مستديمة ومنتظمة.

٨- بناء القدرات الوطنية القادرة على صياغة منهجية واضحة وملائمة ومستديمة لمراقبة مخرجات التعلم.

أهمية المشروع:

يعتبر هذا المشروع رائدا من نوعه في دولة الكويت، وهي أول محاولة شاملة لتقويم مخرجات المرحلة الابتدائية باعتبارها الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، تأخذ بالنظرة المنظومية، فلم تكتف بقياس التحصيل الدراسي من منطلق نتائج التعلم فقط، وانما عمدت إلى دراسة المدخلات والعمليات التي تؤثر في المخرجات التربوية. أي التي تقود إلى معرفة نوعية المؤشرات التربوية التي تؤدي إلى الجودة في التعليم.

حدود المشروع:

إن حدود الدراسة هي التلاميذ والتلميذات الذين أنهوا الصف الرابع الابتدائي في العام الدراسي ١٩٩٧/٩٦م. وكذلك أولياء أمورهم، ومدرسوهم ونظار مدارسهم؛ ومن هنا فإن نتائج المشروع تقتصر على هذه الشرائح في هذه المرحلة الدراسية بالذات.

أسئلة الدراسة:

تمت معالجة مشكلة الدراسة من خلال الاجابة عن الأسئلة التي تتناول ثلاثة أبعاد:

١) البعد الوصفي من حيث المدخلات وبيئة التعلم والمخرجات.

٢) البعد العلاقي من حيث الترابطات بين كل من المدخلات وبيئة التعلم من جهة والمخرجات من جهة أخرى.

٣) البعد التحليلي من حيث النتائج المستخلصة المتعلقة بالمؤشرات التربوية.

وفيما يلي الأسئلة التي أجابت عنها الدراسة:

أولا: أسئلة الصورة الوصفية بالنسبة للمدخلات وبيئة التعلم

(Input & Learning Environment):

١- ما الصورة العامة لتلميذ الصف الرابع الابتدائي في المدارس الحكومية بدولة الكويت؟ من حيث:

أ) متوسط العمر الذي ينتهي فيه من دراسة الصف الرابع.

ب) اتجاهاته نحو المدرسة.

ج) ميله نحو المواد الدراسية.

د) الدروس الخصوصية أو دروس التقوية التي يستعين بها إضافة إلى دروسه العادية.

هـ) تقديره لذاته.

و) الأنشطة التي يمارسها التلميذ بعد المدرسة.

ز) استخدامه لمرافق المدرسة ومكتبتها.

ح) الساعات اليومية التي يقضيها في المذاكرة بالمنزل.

٢- ما الصورة العامة لأسرة تلميذ الصف الرابع الابتدائي في المدارس الحكومية؟ من حيث:

أ) حجم الأسرة.

ب) الحالة الزواجية للوالدين.

ج) المرحلة العمرية للوالدين.

د) الحالة التعليمية للوالدين.

هـ) دخل الأسرة.

و) البيئة الثقافية للأسرة.

ز) اهتمام الأسرة بالأبناء.

ح) اتجاهات الوالدين نحو المدرسة.

٣- ما الصورة العامة لمعلم الصف الرابع الابتدائى في المدارس الحكومية؟ من حيث:

أ) المرحلة العمرية للمعلم.

ب) الحالة الاجتماعية،

ج) التأهيل العلمي والتربوي.

د) الخبرة في تدريس المرحلة الابتدائية.

هـ) الأعباء التدريسية والمهام التي يقوم بها.

و) رأي المعلمين في إمكانات المدرسة.

ز) رضا المعلم عن مهنة التدريس.

ح) أساليب التدريس التي يستخدمها المعلم.

٤-ما الصورة العامة للمدرسة الابتدائية الحكومية في دولة الكويت؟ من حيث:

أ) إمكانات المدرسة التعليمية.

ب) مرافق المدرسة.

ج) الحجم الطلابي في المبنى المدرسي.

د) كثافة الفصل.

هـ) حجم الهيئة التدريسية.

و) مدى كفاية ميزانية المدرسة.

ز) اهتمام الموجه الفني بالمدرسة.

ح) تأهيل ناظر المدرسة.

ط) خبرات الناظر التدريسية والإدارية.

ي) الأعباء والمهام التي يقوم بها الناظر.

ثانيا: الصورة العامة للمخرجات (Output):

١- ما الصورة العامة للتحصيل في نهاية الصف الرابع الابتدائى في المدارس الكويتية؟ من حيث:

أ) المتوسط العام للتحصيل في مجموع الست مواد التي تم اختبار التلميذ فيها بحسب المناطق التعليمية وجنس التلاميذ.

ب) المتوسط العام للتحصيل في اللغة العربية تبعاً لمستوى التذكر ومستوى التفكير وبحسب المناطق التعليمية وجنس التلاميذ.

ج) المتوسط العام للتحصيل في التربية الإسلامية تبعا لمستوى التذكر ومستوى التفكير وبحسب المناطق التعليمية وجنس التلاميذ.

د) المتوسط العام للتحصيل في العلوم تبعا لمستوى التذكر ومستوى التفكير وبحسب المناطق التعليمية وجنس التلاميذ.

هـ) المتوسط العام للتحصيل في الرياضيات تبعا لمستوى التذكر ومستوى التفكير وبحسب المناطق التعليمية وجنس التلاميذ.

و) المتوسط العام للتحصيل في اللغة الانجليزية تبعا لمستوى التذكر ومستوى التفكير وبحسب المناطق التعليمية وجنس التلاميذ.

ز) المتوسط العام للتحصيل في المهارات الحياتية تبعاً لمستوى التذكر ومستوى التفكير وبحسب المناطق التعليمية وجنس التلاميذ.

ح) التوزيع التكراري للتلاميذ تبعاً لمستويات التحصيل لكل مادة وللمواد مجتمعة وبحسب المناطق التعليمية وجنس التلاميذ.

ط) الصورة الشمولية للتحصيل وبحسب المناطق التعليمية وجنس التلاميذ.

ي) العلاقة بين التحصيل في المواد الدراسية المختلفة.

٢- ما الصورة الفارقة لتحصيل المجموعات النوعية لتلاميذ الصف الرابع الابتدائى بحسب الأبعاد السابقة؟ (أ-ي) تبعا لكل من:

أ) المنطقة التعليمية.

ب) جنس التلاميذ.

ج) دخل الأسرة.

د) تعليم الأب.

هـ) تعليم الأم.

و) نوع المدرسة بحسب جنس هيئة التدريس.

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ≤ ٠,٠٥ بين متوسطات التحصيل للمجموعات النوعية تبعا للأبعاد السابقة؟

ثالثا: أسئلة العلاقة:

١- هل توجد علاقة بين تحصيل التلميذ الدراسي وكل من المتغيرات التالية؟

أ) خصائص التلميذ الشخصية.

ب) خصائص الأسرة.

ج) خصائص المعلم.

د) خصائص المدرسة.

٢- أي المتغيرات السابقة أكثر قدرة على التنبؤ بتحصيل التلميذ الدراسي؟

٣- ما العلاقة بين متغيرات المدخلات وبيئة التعلم والتحصيل الدراسي؟

الخطوات الإجرائية للمشروع:

لقد اتخذت عدة خطوات لإتمام مشروع الدراسة وتتلخص بالآتي:

١- تشكيل اللجان العاملة وتحديد مهامها الوظيفية.

٢- وضع خطة زمنية لتنفيذ المشروع.

٣- إقامة أربع ورش عمل لتحديد ما يلي:

أ- تحليل المناهج التعليمية واختيار المهارات المستهدف قياسها في ضوء التوجهات العالمية المعاصرة، ووضع جدول مواصفات الاختبارات في المواد التعليمية الرئيسية.

ب- بناء الاختبارات والاستبانات.

ج- إجراء التطبيق الاستطلاعي.

د- الضبط الاحصائي للاختبارات والاستبانات ووضعها في صورتها النهائية.

هـ- تدريب العاملين في الميدان من مطبقين لأدوات الدراسة ومدققين للبيانات التي تجمع من الميدان، ومراجعة وفحص النتائج قبل ارسالها إلى مدخلي البيانات.

و- التعامل مع البيانات التي خرجت بها الدراسة من خلال الإطلاع على النتائج التي خرجت بها المشاريع المماثلة في الدول العربية والاجنبية، وبناء الثقافة الرقابية

التي تمكننا من الحصول على التحسن النوعي في مجالات اصلاح التعليم الاساسي وتحسين عمليات التدريس وتطوير وسائل القياس والتقويم.

ز- معالجة البيانات وتحليلها وتفسير النتائج وكتابة التقرير النهائي في صورته الأولية.

٤- إقامة سمينار وطني يحضره المسؤولون ووكلاء وزارات التربية في دول مجلس التعاون الخليجي والمتخصصون والتربويون والمهتمون بشئون التعليم لعرض ومناقشة النتائج النهائية والتوصيات التي خرج بها المشروع.

المعالجة الإحصائية المستخدمة:

من أجل الحصول على النتائج في صورها المختلفة، تم إجراء العمليات الإحصائية التالية:

١- حساب المتوسطات لكل مجال على حدة وذلك للعينة الكلية ولكل عينة فرعية.

٢- حساب النسب المئوية للتكرارات للحصول على الصورة الوصفية للبيانات والتفاضل بينها.

٣- تحليل التباين للتعرف على الفروق بين المتوسطات ودلالاتها.

٤- ستخدام معادلة معامل ارتباط بيروسون للتعرف على العلاقات الارتباطية بين تحصيل التلاميذ ومجموعة من المتغيرات.

٥- ستخدام تحليل الانحدار المتعدد وتحليل والمسار للكشف عن المتغيرات الأكثر قدرة على التنبوء بالتحصيل الدراسي، وبناء نموذج للتحصيل الدراسي للتلميذ.

(يتبع في العدد القادم)

تقرير عن حضور الاجتماع التأسيسي للجمعية الخليجية للإعاقة في دولة البحرين

إعداد : أ.د. قاسم الصراف

شاركت الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية بشخص الاستاذ الدكتور/ قاسم الصراف بحضور الاجتماع التأسيس للجمعية الخليجية للإعاقة بدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية والذي عقد في مدينة المنامة بدولة البحرين في يوم الخميس الموافق ١٣/٥/١٩٩٩م، برئاسة رئيس المؤسسة الوطنية لخدمات المعاقين بدولة البحرين العميد الشيخ/ دعيج بن خليفة الخليفة.

بدأ الاجتماع بكلمة من رئيس المؤسسة الوطنية لخدمات المعاقين حيث أشار ألى أن إنشاء جمعية خليجية تجمع أبناء منطقة الخليج من المعاقين وعائلاتهم والمهتمين بشؤونهم أصبح أملا ورغبة نتطلع لها جميعاً بهدف اكمال الدور القائم حالياً في مجال خدمات المعاقين سواء ما تقدمه الجهات الحكومية في دول مجلس التعاون أو ما تقوم به مؤسسات القطاع الأهلي. كما أن في وقتنا الحاضر اصبحت الحاجة ماسة لتكاتف الجهود والعمل وفق مؤسسة يسعى أفرادها لتحقيق مزيد من العدالة والمساواة للمعاقين ولهذا جاء الاجتماع ليكون بادرة خير تنعكس نتائجه على الجيل الحالي من المعاقين في دول مجلس التعاون.

مبررات مشروع إقامة الجمعية الخليجية للإعاقة:

تمثل الإعاقة، كما جاء في العدد التقديري للمعاقين (١٩٧٥)، ما نسبته ١٠٪ من مجمل السكان في أي قطر في العالم، أي أن هناك حوالي مليار انسان في العالم يعاني من الإعاقة، من هؤلاء تشكل الدول النامية ٧٥٪ من نسبة المعاقين يتواجدون في دول العالم الثالث. وتشير الاحصائيات أيضاً إلى أن ٩٠٪ من المعاقين في الدول المتقدمة يحصلون على خدمات مناسبة لاحتياجاتهم، بينما ٢٠٪ فقط من المعاقين في الدول النامية يحصلون على مثل هذه الخدمات.

وفيما يتعلق بحجم الإعاقة في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية حسب اصدار المكتب التنفيذي لمجلس وزراء العمل بدول المجلس ، فبراير ١٩٩٨ - فيصل إلى ٢٠٥٣ حالة في دولة الإمارات العربية المتحدة، ٤١١٤ حالة في البحرين، ٢٨٣٥ في عمان، ٢٠٧٢ في قطر، ٢٠٠٠ في الكويت، ٢٦٨٨٨ في المملكة العربية السعودية.

ومن هنا يتضح مدى الحاجة الشديدة لانشاء كيان أو هيئة أهلية مستقلة تهتم بشؤون هذه الفئات، وهذا ما دعا إليه عدد من الأوساط المهتمة بالموضوع فكان نتيجة لذلك أن عقدت عدة اجتماعات:

١- الاجتماع الأول في الرياض في ١٩٩٨/١٠/١ وبحضور ١٨ شخصا يمثلون جميع دول مجلس التعاون ما عدا الامارات، حيث تم فيه مناقشة الدراسة التي أعدت لانشاء جمعية خليجية للإعاقة، وتم فيه تشكيل لجنة تنفيذية لتقوم بمهمة تجديد خطة العمل ووضع جدول زمني لتنفيذ المهام.

٢- الاجتماع الثاني في دبي ١٩٩٨/١٠/٢٢ لإقرار الجدول الزمني والمكاني المقترح للاجتماعات القادمة، وفيه تم تفويض دولة البحرين والإمارات لاحاطة اللجنة علما بالوضع القانوني للجمعية.

٣- الاجتماع الثالث في الرياض ١٩٩٨/١١/١٢ وفيه أكدت الأمانة العامة عن استعدادها التام لتأييد ودعم ومساندة المشروع في جميع المجالات وإعطائه المظلة الرسمية اللازمة لذلك، وأن تقوم الأمانة العامة بتقديم طلب الترخيص إلى دولة البحرين والطلب منها إعداد مسودة النظام الأساسي للجمعية وفقا لأحكام قانون الجمعيات رقم ٢١ لسنة ١٩٨٩م.

٤- الاجتماع الرابع، وهو الاجتماع التأسيسي للمشروع المقرر والذي دعت إليه الأمانة العامة لمجلس التعاون يوم الخميس ١٩٩٩/٥/١٣ بهدف مناقشة وإعتماد مشروع النظام الأساسي للتجمع، وانتخاب لجنة إدارية مؤقتة لإدارة التجمع.

مساهمات الوفد الكويتي في الاجتماع:

لقد تألف الوفد الكويتي بهذا الاجتماع من أثنى عشر مشاركا يمثلون المؤسسات الأهلية والرسمية التالية:

١- الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية.

٢- مركز تقويم وتعليم الطفل.

٣- مركز التوحد.

٤- الجمعية الكويتية لرعاية المعاقين.

٥- نادي المعاقين الرياضي الكويتي.

٦- الأمانة العامة للتربية الخاصة.

٧- الأمانة العامة لرعاية المعوقين.

٨- المجلس الأعلى للهيئة العليا للمعاقين.

٩- مركز الأمراض الوراثية.

١٠- مدارس التربية الخاصة.

١١- المجلس الأعلى لشئون المعاقين.

١٢- إدارة التربية الخاصة.

وكان للوفد الكويتي جهود مثمرة حينما اجتمع اعضاؤه قبل الاجتماع الرسمي بيوم وخرجوا بورقة تحمل اقتراحاتهم وملاحظاتهم حول ما ورد في بنود النظام الأساسي وخصوصاً فيما يتعلق ببند الأهداف ووسائل تنفيذها حيث قدم الوفد ورقة تضم عشرة أهداف مصاغة صياغة جيدة مما كان له الأثر في قبولها كلها وضمها إلى ورقة النظام الأساسي للجمعية المقترحة.

المبادئ العامة للسياسة العربية الخليجية لرعاية الطفولة

مجلس وزراء العمل والشؤون الاجتماعية
بدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية
المكتب التنفيذي

تمهيد:

أكدت المبادئ الأساسية والأهداف العامة لمجلس وزراء العمل والشؤون الاجتماعية بدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية، على ضرورة الاهتمام بشؤون الأسرة واحتياجاتها وقضاياها والارتقاء بمستوى رعاية الطفولة وتطوير الخدمات والبرامج المقدمة لها باعتبار أن الأسرة هي خلية المجتمع الأساسية وأحد أهم ركائز تحقيق الرخاء الاجتماعي، وأن الطفولة هي محور التنمية الاجتماعية بمفهومها الشامل المرتكز على بناء الإنسان.

ومن هذا المنطلق احتل موضوع رعاية الأسرة والطفولة موقعا رئيساً على خارطة أعمال ومناقشات واهتمامات المجلس فمن خلال القرارات التي أصدرها في دوراته المتعاقبة تجسد هذا الاهتمام الذي عكسته العديد من الأنشطة والملتقيات والدراسات العلمية التي أنجزها المكتب التنفيذي، والتي أبرزت في مجملها الأولوية المتقدمة لقضايا الأطفال والطفولة في أقطار مجلس التعاون لدول الخليج العربية، وما تم توفيره على صعيد الواقع من خدمات متميزة في مجال رعاية الطفولة وتطوير البرامج والأنشطة الهادفة للارتقاء بالأسرة.

ومن هذا المنطلق فإن مجلس وزراء العمل والشؤون الاجتماعية بدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية يتبنى المبادئ والأهداف العامة للسياسة العربية الخليجية المشتركة لرعاية الطفولة كما هي واردة في هذه الوثيقة.

أولا: إن أساس نمو أي مجتمع أو تخلفه، يتوقف على طبيعة ونوعية ومدى السياسات الموجهة نحو رعاية الطفولة وتنشئتها وإعدادها للتعامل مع تحديات المستقبل.

ثانياً: إن نهوض المجتمع العربي الخليجي وقدرته على مواجهة التحديات العالمية التي تستهدفه، يرتكز على حسن استثمار رصيده الروحي - التراثي المميز وموارده المادية في تأمين أسباب الحصانة لأجياله الصاعدة.

ثالثاً: إن استكمال وتطوير انجازات المجتمع العربي الخليجي في مجال رعاية الطفولة يتم من خلال: تعزيز الصحة الجسدية - النفسية، تحصين الهوية الوطنية - الثقافية، وبناء الاقتدار العلمي - المعرفي.

رابعاً: إن رأس المبادئ وشرطها الحاكم هو الاعتراف بإنسانية الطفل ككيان قائم بذاته له حصانته الإنسانية والدينية التي تصونه من الاستغلال والضياع.

خامساً: إن الاعتراف بإنسانية الطفل هو تكريس للمبدأ الاسلامي القاضي بتكريم الإنسان.

سادساً: إن الطفل ينشأ في أسرة هي نواة المجتمع، وأساس قوامها التكامل على هدي الدين والأخلاق والمواطنة مما يترتب عليه تحمل مسؤولية حمايتها من عوامل الضعف والتفكك وتوفير الرعاية لأفرادها وإحاطتها بالضمانات الكافية لحماية حقوقها وتوفير الخدمات التي تعينها على تنشئة أطفالها.

سابعاً: تشكل الصحة الجسدية والنفسية عماد بناء القدرة سواء في تحمل الأخطار والتصدي لها، أو التكيف مع التحديات المتعاظمة والتعامل معها، وعليه فإن الصحة الجسدية والنفسية تتطلب برنامجا متكاملا لتوفير رعاية شاملة تغطي جميع أوجه الحياة عبر الإجراءات التالية:

١- نشر الوعي بأهمية وظيفة الأمومة باعتبار أن العلاقة الأولية الوثيقة مع الأم هي العلاقة الطبيعية والأساسية التي لا يمكن الاستغناء عنها ببدائل.

٢- توجيه الاهتمام نحو الاسرة وصيانتها وتعزيز قدراتها ومكانتها في المجتمع.

٣- تنشيط وتفعيل مبادئ التربية الإسلامية التي تشكل دستوراً شاملا للصحة النفسية.

٤- إعطاء الأولوية لضمان مصالح الطفل عند تطبيق مسائل الأحوال الشخصية وفقا لما تضمنته أحكام الشريعة الإسلامية السمحاء نصا وروحا.

٥- إطلاق برامج التثقيف والإرشاد النفسي في المدرسة والحفاظ على صحة وسلامة البيئة الاجتماعية من الآفات والأخطار الخلقية.

٦- تأكيد وكفالة حماية الطفل من القسوة والنبذ أوالاستغلال.

٧- التأكيد على أن رعاية وتنشئة الأطفال هي مسؤولية مشتركة يتقاسمها الوالدان.

٨- الارتقاء بنوعية الرعاية الصحية من خلال تحسين مستوى برامج الطب العلاجي والتركيز على الطب الوقائي والنمائي.

٩- إطلاق برنامج إرشاد صحي عام يوجه لمختلف شرائح المجتمع وتأمين مقوماته حتى تصبح الخدمة في متناولها.

١٠- تحصين المناعة الجسدية النفسية من خلال تشجيع الرضاعة الطبيعية حولين كاملين.

١١- الوقاية الصحية منذ الحمل وصولا إلى سن الشباب.

١٢- ضمان حق الطفولة في بيئة خالية من أخطار التلوث.

١٣- استخدام أجهزة الثقافة والإعلام والتربية بصورة متناسقة ومتعاونة لنشر الوعي.

ثامنا: إن الاعتراف بإنسانية الطفل وحصانتها ينبغي أن تكون هي المبدأ الأساسي في الإجراءا ت المتخذة مع كل طفل يعاني من الاضطراب السلوكي أو سوء التوافق الاجتماعي، مما يقتضي:

١- تكثيف وتركيز الاهتمام بفئة الأطفال المعاقين وذلك عبر الخطوات التالية:

- الاهتمام بتوفير وتعميم الخدمات الوقائية من الاعاقة والتشخيص المبكر لها.
- توفير خدمات ما قبل الزواج.
- الاهتمام بعلاج وتعليم الأطفال المعاقين وتأهيلهم جسميا وذهنيا.
- العمل على دمج المعاق في المجتمع وقبول الأطفال المعاقين ممن يتوفر لديهم الاستعداد للتعلم في المدارس النظامية مع الأطفال الأصحاء.
- الاهتمام بتدريب وتأهيل الأشخاص العاملين مع المعاقين في مختلف المجالات والتخصصات.
- اجراء البحوث والدراسات للتعرف على الأسباب الرئيسية للإعاقة واقتراح وسائل الوقاية منها.

٢- تكثيف الاهتمام بالأحداث الجانحين والمعرضين للانحراف والتركيز على الجانب الاصلاحي والتعليمي في التعامل معهم.

٣- توفير الرعاية البديلة للأطفال المحرومين من الوالدين والأسرة.

تاسعاً: إن التحصين القيمي يحتل مكانة أساسية في السياسة المستقبلية لرعاية الطفولة

في المجتمع العربي الخليجي، الأمر الذي يتطلب:

١- تعزيز القيم الروحية والثقافية والنظر إلى العالم نظرة خالية من الأنانية والتمحور حول الذات في تنشئة وتربية الأطفال.

٢- تنشئة الأجيال الطالعة على قيم الأصالة المستقبلية ينبغي أن يتم من خلال تقديم القدوة من قبل الكبار في ممارساتهم وعلاقاتهم وتوجهاتهم.

عاشراً: إن بناء القدرة المعرفية هو مفتاح الولوج إلى المستقبل الذي أصبح يرتكز على إنتاج وتشغيل المعلومات المتجددة والمتنامية على الدوام. ولا بد للمجتمع العربي الخليجي من إعداد أجياله وتوفير الوسائل لها كي تتمكن من استيعاب تكنولوجيا المعلومات والاغتناء من إمكاناتها الهائلة مما يقتضي إجراء تحول شامل في توجهات التعليم وأساليبه وذلك من خلال اتباع ما يلي:

١- الاستفادة من طاقات وإمكانات الإعلام المرئي الهائلة في التعليم والتعلم.

٢- ضرورة إجراء تحول شامل في توجهات التعليم وأساليبه.

٣- محو الأمية الإبداعية وإطلاق طاقات الذهن.

٤- إيجاد الوسائل لتأمين مناخات ثقافية ميسرة للتعلم.

٥- إيلاء أهمية خاصة لمرحلة ما قبل المدرسة.

٦- التركيز على اللغة العربية والاهتمام بها بصفتها اللغة الأم للطفل.

٧- تعزيز مكانة المعلم في المجتمع.

٨- الاهتمام بتكثيف وتعزيز برامج محو الأمية على أوسع نطاق.

٩- تنمية التوجه والاهتمام بالتعليم المهني منذ الصغر.

١٠- توجيه الاهتمام والعناية للأطفال الموهوبين والمتفوقين.

١١- تعميم الالتحاق بالتعليم الأساسي وذلك عن طريق إلزامية التعليم.

١٢- اتخاذ الوسائل والإجراءات المناسبة لوقف التسرب الدراسي عن طريق رصد وبحث الأسباب والمشاكل المؤدية إليه ووضع الحلول لها.

حادي عشر: إن المجتمع العربي الخليجي يتمتع بروابط مشتركة ومقومات ثقافية واحدة، ووحدة في التجربة التاريخية والتكوين الاجتماعي مما يكفل له مكانة النظام الأقليمي القادر على التفاعل النشط مع النظم العالمية، إذ لا شراكة مستقبلية إلا من خلال كيان متكامل المقومات متماسك النواة، يمكن للطفولة من خلاله الدخول

إلي المستقبل كشريك فاعل مما يقتضي:

١-تعزيز الهوية الوطنية الثقافية.

٢- الاهتمام بغرس وتقوية الانتماء العربي لدى الناشئة.

٣- تقديم النماذج الوطنية الثقافية.

٤- توجيه التربية نحو الانفتاح على العالم وقضاياه.

٥- انتاج مادة ثقافية إسلامية عربية ذات تأثير.

٦- القيام بالتحليل الدقيق للمادة الثقافية الوافدة.

٧- إثراء الخبرة اليومية للطفل العربي الخليجي.

٨- إطلاق برنامج شامل لمحو الأمية الإعلامية.

٩- إحياء خصائص الفن العربي.

١٠- إحياء التقاليد والمناسبات الثقافية.

١١- محو الأمية التكنولوجية.

١٢- استخدام مختلف قنوات الاتصال والإعلام المتاحة لنشر الوعي لدى الأسرة والمجتمع بأهمية الطفولة.

ثاني عشر: إن النشاط الأهلي والمشاركة الشعبية والجهود الذاتية عناصر أساسية مسؤولة عن المساهمة في تنمية الموارد البشرية الصغيرة.

ثالث عشر: من أجل أن تتجسد القدرة التوجيهيه الهادية لهذه المبادئ العامة على مستوى الممارسة الحياتية لا بد أن تتم ترجمتها إلى استراتيجيات وطنية وأن يسعى إلى تطبيقها في خطط عملية، تتمثل في:

١- مراجعة التشريعات الخاصة بالطفولة وتطويرها.

٢- إعداد الخطط الوطنية للطفولة بما يلبي احتياجات أقطار مجلس التعاون الخليجي.

٣-السعي إلى تطبيق ما يتفق ويتناسب مع أحكام الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل الصادرة عن الأمم المتحدة.

٤- إعطاء الأطفال أهمية خاصة في خطط التنمية.

٥- إعطاء أهمية كبرى لرصد المستجدات العلمية والتربوية في مجال رعاية الطفولة في مختلف أبعادها.

٦- الاهتمام بإعداد الكوادر الفنية العاملة في مجال رعاية الطفولة.

٧- الاستفادة من الموارد والخبرات التي توفرها المنظمات العربية والدولية لدعم البرامج والخدمات المقدمة للطفولة.

٨- العمل على تبادل الخبرات والمهارات الفنية والزيارات الاستطلاعية بين المسؤولين والعاملين في قطاع الطفولة على المستوى الخليجي والاستفادة من التجارب العربية والمستجدات الدولية في هذا المجال.

٩- العمل على وضع خطط تدريبية وفقا للاحتياجات في المجالات المتعلقة بالطفل والاستفادة من دعم المنظمات العربية والدولية في هذا المجال.

١٠- إعطاء المؤسسات العاملة في مختلف مجالات رعاية الطفولة الصحية والنفسية والثقافية والتربوية والترفيهية أولوية في خطط التطوير الاجتماعي.

١١- بذل الجهد اللازم لتنفيذ برامج وخطط رعاية الطفولة من منظور تكاملي بين الاختصاصات مما يتيح الشمولية في الحلول وتجنب التجزئة والتفتت في الخدمات المقدمة للطفل.

١٢- إيلاء التنسيق سواء على المستوى الوطني أو الخليجي المشترك، أهمية خاصة وذلك لدوره الحيوي والضروري في تطوير كفاءة رعاية الطفولة وتلافي ما قد تتعرض له هذه الخدمات في غياب التنسيق من تبدد وقصور وازدواجية.

١٣- توجيه الاهتمام إلى التوازن في تقديم الخدمات والرعاية إلى مختلف الشرائح في مختلف التجمعات السكانية، عن طريق إنشاء حزمة الخدمات المتكاملة في مؤسسات متعددة تعتمد على شبكة من العلاقات والجذور في البيئة المحلية.

١٤- إن ضمان فاعلية رعاية الطفولة في سياسات وبرامج أقطار مجلس التعاون ينبغي أن تتكرس من خلال الأطر التشريعية والقانونية التي تتطلب إقرار الحماية الدستورية لحقوق الطفل ومتطلبات نموه السليم.

١٥- تعزيز دور المنظمات والهيئات الأهلية، انطلاقا من أن رعاية الطفولة مسؤولية عامة.

أنشطة الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

● الملتقى حول التعليم العربي
Arab Education Forum

مشاركة الدكتور/ حسن الابراهيم رئيس الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية في الملتقى حول التعليم العربي (Arab Education Forum)والذي عقد في الفترة ما بين ٢٠-٢٣ مايو ١٩٩٩ بيروت - لبنان والذي نظمه برنامج الدراسات المعاصرة في مركز دراسات الشرق الأوسط في جامعة هارفرد.

صاحب الفكرة ومنسق المؤتمر هو الدكتور/ منير فاشة الاستاذ الزائر في جامعة هارفرد.

ولقد ضم المؤتمر اصحاب مبادرات تجديدية في التربية والتنمية الاجتماعية في الدول العربية.. والنابعة من البيئة والثقافة والتراث العربي.

وعلى مدى ثلاثة ايام ناقش الحاضرون تجاربهم المختلفة من أجل تطويرها وتطعيمها بأفكار جديدة وانشاء شبكات اتصال بين المشاركين والتي قد تتحول إلى ملتقى دوري متواصل.

ولقد بدأت الفكرة باتصالات شخصية وجهت إلى جهات تربوية عربية عدة، ثم جرى تقويم لبعض الأعمال المقدمة تقرر بموجبه دعوة المشاركين الى الحضور والمشاركة.

ولقد دعت الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية المشاركين للمساهمة في الكتابة عن تجاربهم في مجلة الطفولة العربية الجديدة والتي صدر العدد الصفري منها في نهاية شهر مايو.. والمخطط لها لتكون مجلة دورية تعنى بشؤون الطفولة والتربية العربية.

هذا ولقد عرض الدكتور/ حسن الإبراهيم خدمات مركز المعلومات المتطورة في الجمعية ليكون مركزاً للاتصالات المعلوماتية في حقل التجارب الابتكارية في التربية العربية.

فن التصوير
في خدمة ثقافة الطفل

د. زهرة أحمد حسين

ضمن نشاطاتها الساعية لخدمة ثقافة الطفل، تقوم الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية ولجنة الهيئة العالمية لكتب الأطفال/ فرع الكويت (KUBBY) حالياً بتنفيذ المشروع المزودج "صورني مع صديقي".

يتضمن المشروع ثلاثة محاور: محور جمالي يعتمد على إقامة معرض متوسط الحجم لفن التصوير الفوترغرافي وموضوعه متعة القراءة وسحر الكتاب في عامل الطفولة. ثانياً، محور اتصالي يعتمد على تواجد أعضاء لجنة (KUBBY) في مكان المعرض الفوتوغرافي للحديث مع رواده من الأطفال وأولياء الأمور حول أهمية القراءة وسبل التقريب بين الطفل والكتاب. ثالثاً، محور ارشادي وعملي يعتمد على بيع، وبسعر تنافسي رزنامة متميزة، مستمدة من فعالية المعرض الفوتوغرافي، وسيعود ريع بيع الرزنامة لدعم مشاريع مستقبلية لـ الهيئة العالمية لكتب الأطفال - فرع الكويت.

سيقام المعرض في مجمع البستان التجاري وهو أحد المراكز التجارية في قلب منطقة الأسواق في السالمية. مدة المعرض اسبوعان، وستكون فترة المعرض النصف الأخير من شهر نوفمبر.

أهداف المشروع:

يهدف معرض"صورني مع صديقي" إلى مد جسور الألفة بين الطفل والكتاب وذلك عن طريق عرض خمسين صورة فنية فوتغرافية مقاس "٣٠ x ٤٠" سم توضح الجانب المبهج والانساني لنشاط القراءة في عالم الطفولة. وبقدر ما يرمي المعرض لخلق وتعميق هذا الإدراك في وجدان المشاهد الصغير لهذه الصور، يرمي المعرض إلى تحفيز أولياء الأمور لاتخاذ المبادرة الشخصية حول جعل القراءة جزءاً هاماً من الحياة اليومية داخل المنزل، ويهدف متطوعو الهيئة العالمية لكتب الأطفال خلال تواجدهم أثناء ساعات المعرض إلى التواصل مع الجمهور لتصحيح اعتقادات شائعة لكنها غير صائبة حول مسألة تعويد

الطفل على القراءة، فبعكس ما يعتقده الناس، فإن ترسيخ حب الكتاب لا يتطلب جهوداً جبارة، ولا ترتيبات خاصة ومضنية، بل يمكن تحقيق هذه الغاية عن طريق اتباع خطوات وإرشادات بسيطة مصحوبة بسلوكيات تعبر عن الحنان الأبوي والتفاعل الشعوري مع الطفل. وتوطيداً للرسالة الثقافية للمعرض في وجدان المشاهدين، ستطبع رزنامة خاصة، ثنائية اللغة، تغطي ١٨ شهراً (من يناير ٢٠٠٠ إلى يونيو ٢٠٠١) وهو ما يتناسب مع العام الدراسي وتتضمن أفضل ١٨ صورة فوتوغرافية وتجمع الرزنامة بين عدة أهداف واستعمالات، فهي تذكار يومي للعائلة حول قضية الطفل والقراءة، وهي سجل تدون به الالتزامات والمواعيد الفردية والعائلية، وهي كذلك مطبوعة جميلة فنياً يمكن تعليقها وتحمل بنفس الوقت معلومات وتعليمات حول كيفية التقريب بين الطفل والقراءة، مصاغة على شكل توصيات مختصرة وعملية بلغة عربية وانجليزية سلسلة.

وعلى هامش فعاليات "صورني مع صديقي" سيقوم متطوعو الهيئة العالمية لكتب الأطفال بتنظيم حلقات قراءة قصص للأطفال الزائرين.

وجدير بالذكر أن المشروع تم تمويله من قبل الشركة الدولية للمشروعات الاستثمارية.

من المشاريع الرائدة للجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية في الفترة القادمة:

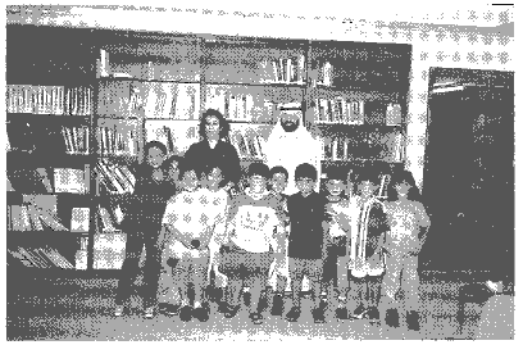
مشروع «إعداد وتقنين إختبار تقويم طفل ماقبل المدرسة»

حيث يهدف المشروع إلى التعرف على الأطفال الذين يكونون عرضة للإصابة بالإعاقات النمائية وذلك بتمويل من مؤسسة الكويت للتقدم العلمي.

التفاصيل في العدد القادم

تعاون وطيد

الهيئة العالمية لكتب الأطفال/فرع الكويت وبرنامج «كيف نقرأ ٩٩»



ضمن نشاطاتها في التعاون مع المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، استقبلت متطوعات الهيئة العالمية لكتب الأطفال/ فرع الكويت من ٧-١٠ أغسطس الأطفال المشاركين في برنامج «كيف نقرأ» وهو برنامج موجه لأطفال المرحلتين الابتدائية والمتوسطة، ويهدف إلى توثيق علاقة إيجابية بين الطفل والكلمة المكتوبة. وفي هذا الصدد قامت المتطوعات بتعريف الأطفال بأنشطة الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية والهيئة العالمية لكتب الأطفال، وشرحن لهم عملية تأليف كتاب الطفل والأساليب الفنية المختلفة لعمل الرسوم التوضيحية له من رسم بالفحم والألوان المائية وفن الكولاج. قرأت المتطوعات مع الأطفال الزائرين مطبوعات الجمعية من قصص موجهة للأطفال من الفئة العمرية ٥-١٢ سنة وتحدثن معهم حول انطباعاتهم عن شخصيات هذه القصص وحبكاتها. كما شجعت المتطوعات الأطفال على الاشتراك في مشروع الهيئة الجديد «صورتي مع صديقي».

خواطر دونها الأطفال الزائرون:

- **فاطمة الهاجري (١١ سنة) - حول قصة «سفينة نوح»:**

أعجبتني القصة كثيراً لأن فيها عن صبر سيدنا نوح، وأن الله هو خالق السموات والأرض والحيوانات والإنسان. وأن الله يستطيع أن يحيينا ويميتنا.

- **محمد فهد الرياح (١١ سنة):**

أعجبت بالجمعية ومشاركتها بتعليم القراءة. وأُعجبت باللوحات والرسومات وأعجبت

كثيراً بالقصص والمجلات والرسوم «الرهيبة» التي فيها، وبصراحة أكثر قصة أحببتها هي «عفاريت من صنع البشر».

- **دلال بوخمسين (١١ سنة) - حول قصة «كبكوب الصوف»:**

هذه قصة جميلة تحكي عن الصوف، ونستطيع أن نصنع من الصوف أشياء كثيرة. إنها قصة جميلة ورسوماتها جميلة، وأعجبتني القصة كثيراً، وأن كلامها واضح ورسوماتها واضحة.

- **لجين محمد (١٢ سنة) - حول قصة «الغول مشغول»:**

إن هذه القصة تعني بأن ليس كل الحيوانات متوحشة، بل بعضها متوحش وبعضها أليف. وأن الحيوانات تكون مشغولة مثلنا، وإن هذه القصة تساعد الأطفال على التخلص من الأحلام المزعجة والوسواس

- **أمينة علي العربيد (١٢ سنة):**

قرأت قصصا كثيرة في هذا اليوم، منها «الراحة الغريبة» و«سفينة نوح» وكانت القصص جملية جدا، والرسومات كانت جملية ومعبرة.

واستفدت كثيراً من قصة «جدي صالح وأيام الغوص» لأنني قد عرفت ماذا كانوا يعملون في أيام الغوص قديما. بالفعل إنها قصة ممتعة ومسلية ومفيدة أيضاً.