الأبحاث والدراسات

الخطة التربوية الفردية للأطفال في مدارس الدمج ومعاهد التربية الفكرية في مناطق جنوب المملكة العربية السعودية "دراسة ميدانية"

الدكتور محمد قاسم عبد الله
أستاذ مشارك الصحة النفسية والتربية الخاصة
قسم علم النفس- كلية التربية - جامعتي حلب والملك خالد

ملخص الدراسة

لقد خطت المملكة العربية السعودية، خطوات متقدمة جداً في مجال تعليم المعوقين ورعايتهم، وخاصة في مجال وضع البرامج التربوية الفردية وتنفيذها تحقيقا للأهداف التربوية التي تسعى إلى تحقيقها لهذه الفئة. وقد استهدفت الدراسة الحالية بحث محتوى الخطط والبرامج التربوية الفردية للمعوقين عقليا، وأساليب تعليمهم المطبقة في معاهد التربية الفكرية والفصول الملحقة في المدارس العامة بمناطق جنوبي المملكة. وقد تم تصميم استبانة بحث مخصصة لهذا الغرض بحيث تقيس العناصر المختلفة للخطة التربوية الفردية ومحتوياتها، وطرق تنفيذها، كما استخدمت طريقة تحليل الإجابات التي قدمها عدد من المختصين في تعليم المعوقين عقليا (ن=83). وقد أظهرت النتائج أن معلمي التربية الخاصة للمعوقين عقليا يطبقون الخطة الفردية (IEP) بعناصرها ومحتوياتها المختلفة: التقييم الأولي للطفل، المعلومات العامة عنه، الفحوص الطبية حين الحاجة، الأهداف التربوية (العامة) والسلوكية (الخاصة)، وتسلسل خطوات التطبيق، وعملية التقييم المرحلي والنهائي. إلا أنها لم تتضمن الأساليب المستخدمة في عملية تقييم السلوك الحسي - الحركي والقدرات اللغوية. أما بالنسبة لتنفيذ الخطة التربوية الفردية فقد تبين ضعف مشاركة الأهل في مساعدة المختصين على تنفيذها. أما طرق وأساليب تعليم المعوقين عقليا فقد تبين أن الأساليب الأكثر استخداما من قبل معلميهم هي: تحليل المهات، والتلقين اللفظي، وطرق تعديل السلوك.

The Individualized Educational Plan in Inclusive Schools and Institute of The Southern Regions of Saudi Arabia

Dr. Mohammed Q. Abdullah
Dept. of Psychology, King Khalid University
Abha, Saudi Arabia

Abstract

The objective of this study was to assess the Individualized Educational Plan (IEP) in Incusive Schools Institutes in the southern aerea of Saudi Arabia. The sample consisted of (83) teachers and special education specialists working in these schools and institutes.The researcher had designd a Questionnaire for this goal, and used the method of content analysis in this study.

The resuts showed that most of these educational organizations are using the (IEP) as determined by scientific organizations regarding its steps and contents or elements, but there are some barriers regarding implicating the (IEP) like: the limited collaboration of families of the mentally retarted children in (IEP), some specialist, the teachers using some of the methods for teaching and training the childrens, and the absence of some elements in the plan (IEP).

مقدمة:

يعتبر موضوع منهاج الأطفال المعوقين عقلياً وأساليب تعليمهم من الموضوعات الهامة في مجال التربية الخاصة. ويركز هذا الموضوع عادة على جانبين، هما في الواقع إجابة عن السؤالين التاليين: ما الذي يجب أن نعلمه للأطفال المعوقين عقلياً ؟ وكيف نعلمهم ذلك؟ فالإجابة عن السؤال الأول تتضمن بشكل مباشر منهاج الأطفال المعوقين عقلياً والمواد أو الموضوعات التي يجب تعليمها لهم . أما الإجابة عن السؤال الثاني ، فتتضمن مباشرة أساليب وطرائق تعليمهم تلك الموضوعات (عبد الله، 2002؛ الروسان، 1999).

إن التربية الخاصة لا تتعامل مع الأطفال وفق قاعدة عامة وموحدة في النمو كالأطفال العاديين، ولكنها تنظر إليهم كحالات فردية ، وأن عملية قياس وتقييم قدراتهم أمر ضروري منذ البداية لتحديد مستوى سلوكهم الحالي وبالتالي تطوير المناهج والأساليب التعليمية المناسبة لهم (Snell, 1983 ؛ الشناوي، 1997) ولكي تقوم التربية الخاصة بدورها الفعال هذا ، يجب أن يتم هذا العمل من خلال فريق متخصص وذلك في إطار ما نسميه الخطة التربوية الفردية "أو البرنامج التربوي الفردي" (Individualized Educational Plan (IEP والذي يحدد احتياجات الطفل المعوق عقلياً وقدراته ومستوى سلوكه الحالي، والأهداف التربوية التي نسعى لتحقيقها لديه إضافة إلى الخدمات المساندة. فالبرنامج التربوي الفردي لاغنى عنه لأي مؤسسة تربوية تهتم بالأطفال المعوقين عامة والمعوقين عقلياً بشكل خاص. وما يدعم هذا البرنامج عادة هو ضرورة وجود خطة تعليمية فردية (Individualized Instructional Plan (IIP باعتبارها الجانب التنفيذي والأكثر تحديداً للخطة التربوية الفردية، والتي تترجم الأهداف التربوية العامة للطفل إلى أهداف سلوكية. فالخطة التربوية الفردية تمثل قاعدة وأساساً مشتركاً عند جميع الجهات سواء كانت مدرسة أم مؤسسة خاصة تعنى بتربية الأطفال ذوي الإعاقة العقلية . ولكن بعض المؤسسات التعليمية الخاصة بالأطفال المعوقين عقلياً لا تلتزم بهذه الخطة ، وبمحتوياتها وعناصرها كما يجب ، أو أنها توظفها بشكل خاطئ . صحيح أن الخطط والبرامج التربوية الفردية تختلف من حيث الحجم أو المحتوى وذلك لاختلاف الأطفال المعوقين ، ولكنها مع ذلك تنطلق من قاعدة موحدة ، ومبادئ، وخطوات إعداد أساسية يجب أن تلتزم بها ، إذا أردنا منها أن تحقق أهدافها. وتتمثل خطوات إعداد الخطة التربوية الفردية حسب ما أقرته الأنظمة العالمية ونظام التعليم الأمريكي للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة (IDEA) بما يلي:

1- اكتشاف وتحديد الأطفال الذين يحتاجون إلى خدمات التربية الخاصة من خلال ملاحظة وتقييم سلوك الطفل الحالي ومعرفة خصائصه التي تجعله مختلفاً عن غيره في مثل سنه. ويتم ذلك من قبل فريق متخصص بمشاركة الأهل والمعلم. إن هذا الإجراء، يمثل إجابة عن السؤال التالي: "هل يعاني الطفل من إعاقة عقلية؟" إن القيام بهذا العمل هو جوهر عملية الفحص، والإجابة عن هذا السؤال، مهمة جداً وتتطلب تضافر الجهود المختصة، لأنه بالاستناد إليها يتم اتخاذ قرارات حاسمة حول الطفل.

2- تشخيص الطفل وتحديد مستوى الإعاقة ودرجتها. فإذا كان جواب السؤال السابق بالإيجاب ، نأتي إلى الإجراء التالي الذي يمثل الإجابة عن السؤال التالي "ما نوع الإعاقة العقلية التي يعانيها الطفل، وما هي درجتها" . فهذا الإجراء يمثل جوهر عملية التشخيص.

3- اجتماع فريق المختصين مع الأسرة والمعلمين لتقرير الاحتياجات الخاصة للطفل وخدمات التربية الخاصة التي يحتاجها ، وذلك من خلال تطوير خطة تربوية فردية خلال فترة زمنية محددة (شهراً حسب النظام الأمريكي)، (AAMR, 1992).

1- جدولة موعد الخطة التربوية الفردية من خلال المدرسة أو المؤسسة التي سيلتحق بها الطفل، وذلك بالعمل على:

أ- الاتصال بالأهل وإشراكهم في إعداد الخطة أو البرنامج.

ب- إعلام الأهل قبل الموعد بوقت كاف لضمان مشاركتهم.

ج- تحديد الزمان والمكان المناسب لظروف الأسرة والمدرسة أو مؤسسة التربية الفكرة للمعوقين عقلياً .

د- تحديد الموعد ومبررات الاجتماع - وإخبار الأهل بعدد الأشخاص الذين سيحضرون الاجتماع.

2- عقد الاجتماع الخاص بالخطة التربوية الفردية وكتابة البرنامج التربوي الفردي . ففي هذا الاجتماع الذي يحضره الأهل وفريق المختصين، تحدد حاجات الطفل المعاق عقلياً ويكتب البرنامج التربوي الفردي متضمناً الخدمات التي سيتلقاها الطفل خلال العام الدراسي. ويتكون محتوى البرنامج أو الخطة التربوية الفردية العناصر التالية:

أ - مستوى الأداء والسلوك الحالي للطفل في المجالات المختلفة (العقلية، والحسية، والحركية والاجتماعية ...) وذلك استناداً إلى نتائج التقويم والقياس والاختبارات الرسمية وغير الرسمية، وكذلك استناداً إلى الملاحظة والمقابلة وفحوصات المختصين وخاصة الأطباء. ويتم التركيز في هذا العنصر على الخصائص النفسية للطفل المعوق عقلياً مثل: الانتباه، الإدراك، الذاكرة، التعلم، اللغة.. وذلك كله بهدف تحديد درجة تأثير إعاقته في تعليمه ومدى مشاركته في المناهج العامة للأطفال المعوقين عقلياً.

ب - الأهداف السنوية. وهي العنصر الثاني الذي يجب أن تتضمنه الخطة التربوية الفردية، حيث يحدد هنا الأهداف التربوية التي يمكن للطفل تحقيقها خلال العام الدراسي. وعادة يتم تجزئة هذه الأهداف إلى أهداف فرعية أو قصيرة المدى : كالأهداف الأكاديمية (لغوية ، حسابية ...)، والأهداف الاجتماعية، والاستقلالية، والحركية... هذه الأهداف يجب وضعها وتعريفها بشكل إجرائي قابل للقياس ويمكن تحقيقها وملاحظتها لدى الطفل.

ج - خدمات التربية الخاصة للمعوقين عقلياً والخدمات المساندة. وفيها تحدد الخدمات والأجهزة المساعدة التي يحتاجها الطفل ، وما إذا كان بحاجة إلى تعديل في المنهاج أو بعض محتوياته.

د - إمكانية مشاركة الطفل المعوق عقلياً مع الأقران الآخرين غير المعاقين عقليا وخاصة في المدرسة العامة.

هـ - حاجة الطفل المعوق عقلياً لاختبارات وأساليب تقييم معدلة . فإذا كان الطفل يشارك في المنهاج العادي فهل هناك من تعديلات على أساليب القياس والتقويم المستخدمة في هذه المؤسسة التعليمية؟

و - التاريخ والأماكن. وفيها يتم تحديد متى ستبدأ الخدمات للطفل، وكيف، وأين ستقدم له؟

ز - الحاجة إلى خدمات التحويل. فإذا كان الطفل في مرحلة دراسية انتقالية لمراحل لاحقة (مثلاً في الابتدائية وسينتقل إلى المتوسطة) فيجب أن يحدد البرنامج الفردي نوع الخدمات التربوية والاجتماعية التي يحتاجها، والتي تساعده في المرحلة اللاحقة حتى يتم تدريبه عليها مسبقاً.

ح - قياس وتقييم التقدم لدى الطفل . ففي الخطة التربوية الفردية يجب أن نذكر كيف سيتم قياس وتقييم التقدم الذي حققه الطفل ، وماهي أساليب التقدير والتقييم وخاصة النفسية السلوكية ، وضرورة إخبار الأهل عن هذا التقدم ، ومراحل عملية التقييم هذه.

3- البدء بتقديم الخدمات للطفل المعوق عقلياً، وعلى المدرسة أو المعهد الالتزام بموعد البدء بتقديم هذه الخدمات كما وضعت في الخطة.

4- إجراء قياس لتطوير أداء الطفل بشكل مستمر، من خلال البرامج العلاجية، والتأهيلية والتدريبية الفردية كما تشملها الخطة التعليمية الفردية (IIP) باعتبارها الجانب التنفيذي للخطة التربوية الفردية التي تقدم للطفل المعوق عقلياً، وكما تشمله من أهداف سلوكية وأهداف فرعية قصيرة المدى ، وإخبار الأهل بالتغيرات الحاصلة في سلوك ابنهم.

5- مراجعة الخطة التربوية الفردية . تعتبر مراجعة الخطة التربوية الفردية الخاصة بكل طفل من أطفال الفريق الذين تطبق عليهم هذه الخطة ، أمراً في غاية الأهمية . ويجب أن تتم هذه المراجعة أكثر من مرة في السنة، ووفق الحاجة، وإذا استدعت حالة الطفل ذلك . إن هذه المراجعة تجعل من الخطة مرونة بحيث تتناسب مع وضع الطفل المعوق كما وصل إليه الآن ووفق درجة التقدم التي حققها في سلوكه وتعليمه.

6- إعادة تقييم الطفل . بعد مراجعة الخطة وإجراء التعديلات التي تطلبتها حالة الطفل وتقدمه ، لابد من إجراء تقييم لقدرات الطفل ، ويركز البعض على أن هذا التقييم يجب أن يكون مرة كل ثلاث سنوات وذلك بهدف الكشف عن استمرارية حاجة الطفل إلى خدمات التربية الخاصة للمعوقين عقلياً، أم لا، ثم لتحديد ماهية الحاجات التربوية الجديدة التي يحتاجها (Arena, 1978؛ الروسان ، 1999 ؛ الخشرمي، 2001 ؛ عبيد، 2000).

يتبين لنا من هذا الاستعراض لمراحل إعداد الخطة التربوية الفردية ومحتوياتها وعناصرها ، الأهمية التي يجب أن توليها الجهات المختصة بتعليم الأطفال المعاقين عقلياً بهذه البرامج ، وذلك بسبب تأثيرها الكبير على تعليم الطفل وتأهيله وتحقيق تكيفه النفسي والاجتماعي.

مشكلة الدراسة :

لقد خطت المملكة العربية السعودية خطوات متطورة وجيدة في مجال تربية الأطفال المعوقين عامة ، وذوي الإعاقة العقلية بشكل خاص . وقد اتبعت أسلوب الدمج (الفصول الملحقة) بأشكاله المختلفة بهدف تربية وتأهيل هذه الفئة من الأطفال بما يساعدها في تحقيق أقصى درجات النمو والتكيف النفسي والاجتماعي لها . وقد تضمنت مناهجها وطرائق التعليم الخطط التربوية الفردية لتحقيق الأهداف التي تسعى لتحقيقها ، ولكن لم تجرَ حتى الآن دراسة واحدة - على حد علم الباحث - لبحث مضمون هذه الخطط والبرامج التربوية للأطفال المعوقين عقلياً ، خاصة وأن هذه الفئة من الإعاقة من أكثر الفئات حاجة للخدمات التخصصية التي تساعد في تنمية مهاراتهم اللغوية ، والاجتماعية والاستقلالية، والاقتصادية.... والتي يجب على هذه الخطط أن تراعيها وتسعى لتحقيقها . من هنا تظهر أهمية هذه الدراسة في التعرف على مدى التزام المؤسسات التربوية الخاصة بالأطفال المعوقين عقلياً بخطوات الخطة التربوية الفردية ومحتواها وعناصرها المعروفة ، والمذكورة سابقاً .

أهدف الدراسة :

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

1- التعرف على الخطوات في إعداد الخطة التربوية الفردية في مدارس ومعاهد الأطفال المعوقين عقلياً ، ومدى تطابقها مع الخطوات العلمية والمتعارف عليها.

2- التعرف على محتوى ومضامين هذه الخطط المعدة للأطفال المعوقين عقلياً ومدى ملاءمتها مع عناصر ومضمون الخطط التربوية العالمية والمعروفة.

3- التعرف على طرق وأساليب تعليم الأطفال المعوقين عقليا.

أسئلة الدراسة:

تحاول هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

1- ماهي مراحل و خطوات إعداد الخطط التربوية الفردية (IEP) للأطفال المعوقين عقلياً في مدارس ومؤسسات التربية الفكرية للمعوقين عقلياً في المملكة العربية السعودية؟

2- ما محتوى الخطط التربوية الفردية للمعوقين عقلياً في مدارس ومعاهد التربية الفكرية في المملكة العربية السعودية؟

3- ما محتوى الخطة التعليمية الفردية (IIP) المطبقة في مدارس ومعاهد الأطفال المعوقين عقلياً؟

4- ماهي أكثر طرائق وأساليب تعليم الأطفال المعوقين عقلياً استخداماً ؟

مصطلحات الدراسة:

1- الخطة التربوية الفردية : Individualized Educational Plan or Program (IEP) هي وثيقة مكتوبة تعد لكل طفل من الأطفال المعاقين عقلياً بشكل فردي بحيث تلبي حاجاته والخدمات التربوية المساندة التي يحتاجها مما يساهم في تعليمه، ويشترك بها فريق متكامل من ذوي الاختصاص والعلاقة . تشمل هذه الخطة الأهداف التربوية المتوقع تحقيقها وفق معايير معينة وفترة زمنية محددة. وفي بعض الحالات توضع لعدد معين من الأطفال لتقابل احتياجاتهم التربوية خلال سنة دراسية.

2- الخطة التعليمية الفردية : Individualized Instructional Plan or Program (IIP) هي وثيقة (نموذج) يملؤه المعلم في حصة دراسية واحدة وهو يعلم الطفل المعوق عقلياً لمادة أو مهارة ما داخل الفصل ، بحيث تشمل هدفاً واحداً أو عدداً محدوداً من الأهداف السلوكية قصيرة المدى ، والتي تتفرع عن الأهداف التربوية العامة (التي تشملها الخطة التربوية

الفردية)، وبذلك تعتبر الجانب التنفيذي الأكثر محدودية وإجرائية للخطة التربوية الفردية.

3- الأطفال المعوقين عقلياً: هم الأطفال الذين يكون مستوى الأداء الوظيفي العقلي لديهم أقل من متوسط الذكاء بانحرافين معياريين، ويصاحب ذلك خلل في السلوك التكيفي، ويظهر في مراحل العمر النمائية منذ الميلاد حتى سن الثامنة عشرة من العمر".

الدراسات السابقة:

لقد أجريت العديد من الدراسات التي بحثت الخطط والبرامج التربوية الفردية من جوانب متعددة: Osers,2000) Huefner & Snow,2000) فقد أجرت الخشرمي (2001) دراسة هامة كان موضوعها تقييم فعالية البرامج التربوية الفردية لذوي الاحتياجات الخاصة في المملكة العربية السعودية. وصممت إستبانة تتضمن عدداً من البنود المتعلقة بمحتوى البرامج التربوية الفردية ومراحل إعدادها ، ووزعتها على عدد من معلمات ومشرفات ن= (85) ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس ومعاهد التربية الخاصة بمدينة الرياض . وتوصلت هذه الدراسة إلى أن هناك مشكلة تتعلق بتوقيت البدء بالبرنامج التربوي الفردي ، حيث يتم إعداد البرنامج بعد تحديد المكان التربوي الملائم للطفل وليس قبله ، إضافة إلى مشكلات تتعلق بإجراءات إعداد البرنامج أو إشراك المختصين فيه . كما أن عدداً من المؤسسات التربوية التي شملتها الدراسة لا تلتزم بالبنود الأساسية للخطة التربوية الفردية ، رغم أنها تعلق أهمية كبيرة عليها وعلى فائدتها في تعليم الأطفال المعاقين .

وفي دراسة ثانية لنفس الباحثة (الخشرمي، 1988) ركزت على فعالية الخطة التربوية الفردية في تدريس المهارات اللغوية للمعاقين عقلياً في الأردن ، حيث قارنت بين أسلوب التعلم الفردي والطريقة التقليدية في التدريس والتي أكدت فعالية الخطة التربوية الفردية في تحسين قدرات الأطفال اللغوية .

لقد أجرى الباحثان Rouse and Agbenu (1998) دراسة هدفت إلى التعرف على العقبات التي تواجه العاملين في تقييم وقياس ذوي الاحتياجات الخاصة . ولقد توصلت هذه الدراسة إلى أن المختصين الذين يقومون بعملية القياس والتقييم للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ، باستخدام الاختبارات النفسية ، قد يستفيدون بشكل أفضل من الناحية التطبيقية حين قيامهم بتعليم هؤلاء الأطفال ، لأنهم يتعاملون معهم وفق احتياجاتهم وواقع سلوكهم المقاس . كما تبين أن عدداً من المعلمين لا يستخدمون الاختبارات الرسمية ، بل يلجأ ون إلى الملاحظة في بيانات الخطة التربوية الفردية لاعتقادهم بسهولتها .من هنا شدد الباحثان في توصياتهما على ضرورة تفعيل تطوير البرنامج التربوي الفردي من خلال إجراء دورات تدريبية لهؤلاء المعلمين أثناء عملهم .

وقد أجرى Espin , Deno and Kaymak (1998) دراسة هدفت إلى التعرف على تأثير المكان التربوي على تلبية متطلبات الخطة التربوية الفردية ، وذلك على عينة تألفت من 108 طفلاً من ذوي الاحتياجات الخاصة ، وكان 50 منهم يتلقون خدمات تعليمية في غرفة المصادر resource room في مادة القراءة، و 58 يتلقون خدمات تعليمية في الفصول العادية في نفس المادة. وقد أظهرت هذه الدراسة أن خطط الأطفال في غرفة المصادر كانت أفضل من تلك المطبقة في الفصول العادية، حيث تمكن الأطفال من بلوغ العديد من الأهداف وتوفر أكثر من مصدر للمعلومات في سبيل تحقيق الأهداف التربوية بعيدة المدى . من جهة ثانية فقد تبين أن الفصول العادية كانت تمنح الطفل وقتاً افضل للقراءة من ذلك الوقت الذي تمنحه غرفة المصادر وذلك نتيجة طبيعة المهارات وتنوع الأنشطة في الفصول العادية.

إن أسلوب الدمج وما ترتب عليه من نتائج وبدائل تربوية ، قد أدى بالمعلم العادي في الفصول العادية أن يشارك معلم التربية الخاصة في البرامج والخطط التربوية الفردية، وهذا ما دفع بالعديد من الأشخاص التربويين أن يشاركوا فيها . ومن الآثار الناتجة عن ذلك زيادة أعباء معلم التربية الخاصة في إعداد الخطط التربوية الفردية بشكل مناسب أثناء التدريس. ومع ذلك تبقى العملية الأساسية إجراء تقييم للأطفال المعاقين قبل تطبيق هذه الخطط ثم ملاحظة النتائج المترتبة على تطبيقها بعد تعليمهم وتدريبهم ، للتأكد من الأهداف التربوية التي تحققت (Huefner, 2000).

لقد صمم فائز الحاج عدداً من البرامج التربوية الفردية للأطفال المعوقين عقلياً وصعوبات التعلم بمختلف

مستوياتهم . وقد وضعت هذه البرامج في فئتين: الأولي وهي البرامج الخاصة بتعليم المهارات الأكاديمية (قراءة وحساب)، والثانية برامج التأهيل العلاجي المخصصة لتدريب المهارات اليومية والاجتماعية والحركية للأطفال المعوقين عقلياً. وقد تألفت برامج اللغة العربية من ثلاثة مستويات كل منها يتضمن في محتواه عدداً من البرامج الفردية يتراوح بين 10 إلى 25 برنامجاً ، أما برامج الرياضيات فقد كانت في ثلاثة مستويات، يتراوح عدد برامجها بين 5-25 برنامجاً. من جهة أخرى فقد تضمنت برامج التأهيل العلاجي تدريب الأطفال المعوقين عقلياً على مهارات العناية بالذات (كالنظافة) ومهارات تناول الطعام ، ومن أنا ، والمهارات الحركية والجسمية ، والمهارات الاجتماعية .. (الحاج، 2001).

يتبين من هذه الدراسات أن بعضها ركز على تصميم برامج تربوية فردية (الحاج، 2001) وعلى دراسة تأثير بعض المتغيرات والعوامل في الخطة التربوية الفردية Espin, Deno and Kaymak (1998) . إلا أن دراسة الخشرمي (2001) التي هدفت إلى تقييم البرامج التربوية الفردية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المملكة العربية السعودية ، ذات أهمية خاصة في هذا السياق ، بالرغم من أنها هدفت لتقييم البرامج التربوية لجميع فئات المعوقين. من هنا تبدو أهمية دراستنا التي تركز على دراسة مضمون الخطط التربوية الفردية وطرائق تعليم الأطفال المعوقين عقلياً في مناطق جنوب المملكة العربية السعودية .

منهجية الدراسة :

أولاً - العينة

لقد شملت عينة الدراسة العاملين في الفصول الخاصة للأطفال المعوقين عقلياً في المدارس العادية، ومعاهد التربية الفكرية في مناطق جنوب المملكة العربية السعودية. وقد تألفت عينة الدراسة من 83 معلماً وأخصائياً تربية خاصة، موزعين على عدد من مدارس ومعاهد التربية الفكرية في مناطق جنوب المملكة العربية السعودية، كما هو موضح في الجدول رقم (1).

جدول رقم (1) يبين توزع أفراد العينة ، والمؤسسات التعليمية وفق المناطق التي سحبت منها

المنطقة	المعهد / المدرسة	العدد
أبها	التربية الفكرية	22
	شمسان الابتدائية	5
الخميس	عمر بن الخطاب	11
	كور الابتدائية	3
	أبو الأعلى المودودي	13
	سعيد بن زيد	9
جازان	التربية الفكرية	9
بيشة	الخالدية الابتدائية	3
	واعد الابتدائية	3
	فلسطين الابتدائية	3
	الإمام البخاري	2
المجموع		83

ثانياً- إجراءات الدراسة وأدواتها :

لتحقيق أهداف هذه الدراسة ، فقد اعتمد الباحث الإجراءات والأدوات التالية :

1- قام الباحث بتحليل عينة من التراث النظري التخصصي والدراسات السابقة في موضوع البرامج التربوية الفردية للمعوقين عامة، وذوي الإعاقة العقلية خاصة .

2- قام الباحث بتصميم استمارة خاصة تتضمن خطوات ومحتوى الخطة التربوية الفردية (IEP)، وقد صيغت على شكل بنود يطلب من معلم وأخصائي التربية الخاصة أن يستجيب عن كل واحد منها وفق ما هو مطبق في المؤسسة التعليمية التي يعمل بها .

3- إعداد استمارة خاصة يتم تفريغ بيانات الخطة التربية الفردية ، بحيث تشمل العناصر الأساسية التي يجب أن تشملها هذه الخطة .

4- تم عرض الإستبانة على عدد من المحكمين ، من أساتذة علم النفس والتربية الخاصة للتأكد من صدقها الظاهري ، وقد أجريت لها التعديلات المناسبة في ضوء ملاحظات المحكمين .

5- تم توزيع الاستمارات على معلمي الأطفال المعوقين عقلياً وأخصائيي التربية الخاصة في المدارس والمعاهد الفكرية التي شملتها عينة الدراسة في مناطق جنوب المملكة العربية السعودية ، تمهيداً لتحليلها ومعالجتها إحصائياً .

6- قام الباحث باتباع أداة تحليل محتوى content analysis الخطة التعليمية الفردية (IIP)، والخطة التربوية الفردية (IEP) باعتبارها تمثل الجانب التنفيذي للخطة التربوية الفردية ، وذلك لتقييم محتوى هذه الخطة وعناصرها، خاصة وأن هذه الخطة تتضمن الأهداف السلوكية والقصيرة المدى التي يسعى المعلم لتحقيقها في الفصل.

7- لتحديد طرائق وأساليب التعليم التي يتبعها هؤلاء المتخصصون والمعلمون في تعليمهم للأطفال المعوقين عقلياً وذلك لبلوغ أهداف الخطة التعليمية الفردية ، فقد تم تضمين الاستبانة بنودا تتعلق بأساليب وطرق التعليم المعتمدة علميا في هذا المجال ، كما تم وضع سؤال مفتوح يحدد فيه كل مستجيب من أفراد العينة ما يتبعه من أساليب لم تذكر في الإستبانة.

نتائج الدراسة :

يعرض هذا الجزء من الدراسة للنتائج التي تم التوصل إليها وذلك وفق التساؤلات التي سعت للإجابة عنها :

أولاً- ماهي خطوات إعداد الخطة التربوية الفردية للأطفال المعوقين عقلياً في مدارس ومعاهد التربية الفكرة في المملكة العربية السعودية؟

للإجابة عن هذا السؤال فقد تم تحليل استجابات المعلمين وأخصائي التربية الخاصة على استبانة البحث التي تمثل إجراءات الخطة التربوية الفردية كما ذكرت في مقدمة هذه الدراسة .

لقد تبين أن 79% من أفراد العينة قد أشاروا إلى تطبيق الخطة في مؤسساتهم ، مقابل 20% لم يطبقوها، في حين3% لم يبدوا استجابتهم حول ذلك. أما عن دور أعضاء الفريق المفترض مشاركته في الخطة التربوية الفردية، فيتبين من الجدول (2) أن أكبر نسبة من الأخصائيين المشاركين فيها هم من معلمي التربية الخاصة 96% والأخصائيين النفسيين 90% وأخصائيي النطق 77% ، في حين أن أدنى نسبة من المشاركين في الخطة هم الأطباء 9% وأخصائيي العلاج الطبيعي 6%، و مشاركة أخصائيي العلاج السلوكي فكانت بنسبة 12% ونلاحظ من هذا الجدول المشاركة المحدودة جداً للأهل، حيث بلغت النسبة 3%.

جدول رقم (2) يوضح نسبة مشاركة أعضاء فريق الخطة التربوية الفردية

أعضاء فريق الخطة التربوية الفردية	النسبة المئوية
معلم التربية الخاصة للأطفال المعوقين عقلياً	%96
الأخصائي النفسي	%90
الأخصائي الاجتماعي	%61
أخصائي العلاج الطبيعي	%6
أخصائي العلاج السلوكي والوظيفي	%12
أخصائي النطق	%77
الطبيب	%9
الوالدين	%3

أما بالنسبة لمصادر المعلومات التي يرجع إليها فريق الخطة التربوية الفردية للتعرف على سلوك الطفل ومستوى أدائه الحالي باعتباره خطوة أساسية لوضع منهاج التعليم ، فيبدو من الجدول رقم 3 أن اكثر المصادر توظيفاً واعتماداً من قبل أفراد العينة ،هي على التوالي: المقابلة 81%، الملاحظة 80%، الملفات 63% الاختبارات الرسمية 36% والاختبارات غير الرسمية 35 أما عن الرجوع إلى فحوصات الأطباء وغيرها من المصادر فكانت كل واحدة منها بنسبة 26%.

جدول رقم (3) يبين النسبة المئوية لكل مصدر من المصادر التي يرجع إليها أعضاء الخطة التربوية الفردية

مصادر المعلومات في الخطة التربوية الفردية	النسبة المئوية
الملاحظة	%80
المقابلة	%81
الملفات	%63
الاختبارات الرسمية	%36
الاختبارات غير الرسمية	%35
الفحوصات الطبية	%26
مصادر أخرى	%26

من المعروف أن للتشخيص diagnosis، والتقييم assessment، أهمية كبرى في الخطة التربوية الفردية للمعوقين عقلياً ، وقد تبين أن نسبة 74% من أفراد العينة اعتبروا نتائج التقييم والتشخيص مفيدة جداً ، في حين أن 24% اعتبروها مفيدة فقط ، ولكن 0.01 لم يحدد أهميته في الخطة، والجدول رقم 4 يوضح ذلك.

جدول رقم (4) يبين مدى أهمية التشخيص والتقييم والاستفادة منها في إعداد الخطة التربوية الفردية

تقدير الأهمية	النسبة المئوية
مفيدة جداً	%74
مفيدة	%24
لم يحدد	%2

من جهة أخرى فإن الموعد الذي تطبق فيه الخطة التربوية الفردية له أهمية خاصة ، من حيث تطبيقها قبل وضع الطفل في المكان المناسب له أم بعده . ولتقييم هذا الجانب في الخطة فقد تبين من استجابات أفراد العينة أن 39% قد قرروا أن الخطة التربوية الفردية تطبق من قبلهم قبل وضع الطفل في مكانه المناسب ، في حين أن 61% عبروا عن تطبيقها بعد وضع الطفل في مكانه المناسب وعن مراجعة الخطة تبين أن 43% قرروا أن الخطة تراجع شهرياً، و34% قالوا بأنها تراجع فصلياً، و 23% قرروا أنها تراجع سنوياً.

أما عن تحديث المعلومات في الخطة التربوية الفردية فيتبين من الجدول رقم 5 أن 50% أكدوا تحديث معلوماتها دائماً، ونسبة 36% قرروا تحديثها أحياناً، مقابل 8% نادراً . في حين أشار 6% إلى عدم معرفتهم بذلك.

جدول رقم (5) يبين نسبة تحديث المعلومات بالخطة التربوية الفردية

التقدير	النسبة المئوية
دائماً	%50
أحياناً	%36
نادراً	%8
لا أعلم / غير محدد	%6
المجموع	%100

أما عن فائدة الخطة التربوية الفردية فقد أشار 73% أنها مفيدة جداً، و 24% مفيدة مقابل 3% غير محدد. ويرتبط بهذه النتيجة درجة تفضيل أفراد العينة للخطة ، فالذين قرروا انهم يفضلون تطبيقها بلغوا نسبة 74% مقابل 26% لم يفضلوا تطبيقها، وهذه النتيجة موضحة في الجدول رقم 6.

جدول رقم (6) يبين مدى فائدة الخطة التربوية الفردية ، ونسبة الذين يفضلون تطبيقها

هل الخطة التربوية مفيدة	النسبة المئوية	هل تفضل تطبيق الخطة التربوية الفردية	النسبة المئوية
مفيدة جداً	%73	أفضل تطبيقها	%74
مفيدة	%24	لاأفضل تطبيقها	%26
لا أعلم	%3		

يعتبر تعاون الموظفين في المؤسسة التعليمية لتطبيق الخطة التربوية الفردية من جهة، وتعاون الأهل فيها ، ذات أهمية كبرى ، فإلى أي درجة يتعاون هؤلاء مع المختصين في ذلك؟ فعن تعاون الموظفين في المدرسة أو معهد التربية الفكرية لتطبيق الخطة التربوية الفردية ، يتبين من الجدول رقم (6) أن 51% من أفراد العينة قرروا أن هؤلاء الموظفين يتعاونون معهم في تطبيق الخطة ، مقابل 31% يعاونهم أحياناً، ونسبة 9% قرروا أنهم لا يساعدوهم إلا نادراً، و 9% لم يحددوا درجة التعاون. أما عن تعاون الأهل، فيتبين من الجدول رقم 7 أيضاً، أن 34% أشاروا إلى تعاون دائم من قبل الأهل، و 24% أشاروا إلى أن الأهل يساعدوهم أحيانا في تنفيذ الخطة التربوية الفردية ، مقابل31% أظهروا تعاوناً نادراً .

جدول رقم (7) يبين نسبة تعاون الموظفين والأهل في تنفيذ الخطة التربوية الفردية

درجة التعاون	نسبة تعاون الموظفين	نسبة تعاون الأهل
دائماً	%51	%34
أحياناً	%31	%24
نادراً	%9	%31
غير محدد	%9	%11
المجموع	%100	%100

أما بالنسبة للحاجة على إقامة دورات تدريبية في مجال تطوير الخطط التربوية الفردية ، وضرورة إعداد البرامج الحاسوبية فيها ، فإن الجدول رقم 8 يبين أن 49% اعتبروا إقامة دورات تدريبية لتطوير الخطة مهم جداً، ونسبة 27% قالوا أنها مهمة، مقابل 24% قالوا لاأعلم. من جهة ثانية فإن 54% قرروا أن البرامج الحاسوبية مهمة جداً لتطوير الخطة التربوية الفردية، و 22% قالوا أنه مهم، ونسبة 13% قرروا أن مثل هذه البرامج غير مهمة ، مقابل 1% لا يعلموا بفائدة مثل هذه البرامج.

جدول رقم (8) يبين مدى الحاجة إلى دورات تدريبية وبرامج حاسوبية من أجل تطوير الخطة التربوية الفردية للأطفال المعوقين عقلياً

درجة الأهمية	مدى الحاجة لدورات تدريبية	مدى الحاجة لبرامج حاسوبية
مهم جداً	%49	%54
مهم	%27	%22
غير مهم	-	%13
لا أعلم	%24	%1

ثانياً- ما محتوى ومضامين الخطة التربوية الفردية للأطفال المعوقين عقلياً في مدارس ومعاهد التربية الفكرية في المملكة العربية السعودية؟

للإجابة عن هذا السؤال فقد تم تحليل (11) خطة تربوية فردية تمثل المدارس والمعاهد الإحدى عشرة التي استجاب أفرادها للاستمارة السابقة الخاصة بخطوات الخطة والتي تمثل جهات عينة الدراسة . وقد استجاب أفراد العينة للاستمارة التي أعدها الباحث والمتضمنة محتوى الخطة التربوية الفردية. وبعد تفريغ البيانات الخاصة بها ، فقد تم التوصل إلى النتائج التالية (انظر الجدول رقم : (9)

1- معلومات عن الطفل . وتتضمن هذه المعلومات جانبين : الأول معلومات عن إعاقة الطفل العقلية ودرجتها ونوعها ، كما توصلت إليها عملية التشخيص . ويظهر من الجدول (6) أن للخطة التربوية الفردية هي التي تضمنت مثل هذه المعلومات، في حين كانت (3) ناقصة في بياناتها حول هذا الجانب. الثاني، يتعلق بمعلومات عن المستوى الدراسي للطفل ووصفه، ويتبين من الجدول (8) أن (11)استمارة للخطة قد احتوت مثل هذه المعلومات، مما يدل على أنها ذات أهمية كبرى في الخطة التربوية الفردية من قبل المؤسسة التعليمية:

2- تقييم مستوى الأداء الحالي والأهداف التربوية. ويتعلق هذا الجانب بستة عناصر أساسية في الخطة التربوية الفردية، هي:

- تحديد مستوى الأداء والسلوك الحالي للطفل المعوق عقلياً ، وتبين من تحليل الخطة التربوية الفردية والجدول(8) أن الاستمارات جميعها قد تضمنت تقييماً لسلوك وأداء الطفل الحالي.

- الأهداف طويلة المدى وهي الأهداف السنوية التي تشتق من السلوك الحالي للطفل ، فإن جميع المؤسسات التعليمية في عينة الدراسة تولي هذا الجانب أهمية خاصة فالاستمارات جميعها قد شملت تحديداً لهذه الأهداف.

- الأهداف قصيرة المدى والمرتبطة بمنهاج الطفل الخاص والحصص والمواد التعليمية التي يدرسها ، فقد ظهر أن(9) احتوت هذه الأهداف ، والاثنتين المتبقيتين كانت معلوماتهما عن هذه الأهداف ناقصة.

- وتشير النقطة الرابعة في هذا الجانب إلى إجراءات تنفيذ هذه الأهداف . إنها يجب أن تتضمن معلومات تمثل إجابة عن التساؤلات التالية : من سينفذ هذه الأهداف ، وكيف ؟ ، وأين ؟ مما يوضح أدوار فريق المختصين بالخطة التربوية الفردية . وقد تبين من التحليل ،أن (7) فقط هي التي أوردت تحديداً لذلك ، في حين كانت (3) ناقصة، و (1) لم تشر إلى هذا الجانب.

- إجراءات تقييم الأهداف . فمن المعروف أن الأهداف بمستوياتها وأشكالها المختلفة ، بعد أن يتم تنفيذها ومحاولة بلوغها في سلوك الطفل ، لابد من إجراء تقييم لتحديد ما تحقق منها، وقد شملت الاستمارات جميعها عملية التقييم هذه. وقد تم حصر الأهداف التي تم تحقيقها أثناء تطبيق الخطة التربوية الفردية ، بعد فترة زمنية (فصل دراسي كامل) ، بعد أن تم تحديدها من قبل كل معلم من معلمي الأطفال المعوقين عقليا.

- الفترة الزمنية اللازمة لتطبيق هذه الأهداف . وفيها يجب أن يذكر المدة التي تحقق فيها كل هدف من الأهداف التي تم ذكرها سابقاً . وقد تبين أن (9) قد حددت هذه الفترة الزمنية ، في حين أن (2) لم تشر إلى ذلك .

3- المكان التربوي المناسب والتعديلات المطلوبة : وهي تتعلق بثلاثة عناصر يجب أن تتضمنها الخطة التربوية الفردية :

- تحديد المكان التربوي المناسب للطفل المعاق عقلياً . فهل سيتم وضع الطفل في فصل عادي بالمدرسة العامة ، أم في فصل خاص ، أم في غرفة المصادر، أم في معهد تربية فكرية (نهاري) أم داخلي ... الخ إن مثل هذا التحديد على جانب كبير من الأهمية في الخطة التربوية الفردية للطفل المعوق عقلياً . وقد تبين أن جميع الاستمارات لم تحدد ذلك ، وربما يرجع ذلك إلى أسلوب الدمج الذي تتبعه جميع المدارس ، باعتبارها تضع هؤلاء الأطفال في فصول خاصة.

- أما بالنسبة إلى تحديد فترة بقاء الطفل في المكان المناسب، فلم يتم ذكرها في الخطة التربوية الفردية ، وربما يرتبط ذلك بالنقطة التالية المتعلقة بتحديد التعديلات المطلوبة .

- تحديد التعديلات المطلوبة ، هذه التعديلات التي يجب ذكرها حول البيئة الصفية ، والمنهاج ، وأساليب التعليم ، وما إذا كان الطفل بحاجة إلى أدوات وأجهزة خاصة ...الخ فقد تبين أن جميعها (11) لاتركز على هذا الجانب ، وربما يترك ذلك لنهاية العام الدراسي ونتيجة التقييم النهائية .

4- فريق الخطة التربوية الفردية . كما ذكرنا في مقدمة الدراسة ، فإن ذكر أسماء وتخصصات فريق الخطة التربوية الفردية وتوقيعاتهم ، أمراً مهماً فيها ، خاصة وأن كل واحد منهم له دور محدد في نجاح الخطة وبلوغها أهدافها . وكما يبدو من الجدول رقم (9) فإن جميع الاستمارات الخاصة بالخطة الفردية والتي تم تحليليها (11) قد تضمنت ذكراً للأسماء، في حين أن توقيعهم يبدو أمرا غير ذي أهمية.

جدول رقم (9) ويوضح محتويات الخطة التربوية الفردية في مدارس ومعاهد الأطفال المعوقين عقلياً التي شملتها الدراسة

أبعاد الخطة	محتويات وعناصر الخطة	توجد بيانات صحيحة	توجد بيانات ناقصة	لا توجد بيانات	المجموع
معلومات عامة	معلومات عن إعاقة الطفل العقلية	6	3	2	11
	تحديد الصف والمستوى الدراسي	11	-	-	11
الأداء الحالي والأهداف	مستوى الأداء الحالي	11	-	-	11
	الأهداف طويلة المدى	11	-	-	11
	الأهداف قصيرة المدى	9	2	-	11
	إجراءات تنفيذ الأهداف	7	3	1	11
	إجراءات تقييم الأهداف	11	-	-	11
	الفترة الزمنية الملائمة لتطبيق الأهداف	9	-	2	11
المكان التربوي المناسب والتعديلات	تحديد المكان التربوي المناسب	-	-	11	11
	تحديد فترة البقاء في هذا المكان	-	-	11	11
	تحديد التعديلات المطلوبة	-	-	11	11
فريق الخطة التربوية الفردية	تحديد الأشخاص المشاركين في تنفيذ الخطة	11	-	-	11
	توقيعات المشاركين في الخطة	-	-	11	11

ثالثاً- ما محتوى الخطة التعليمية الفردية (IIP) في مدارس ومعاهد الأطفال المعوقين عقلياً؟

للإجابة على هذا التساؤل فقد استخدمت طريقة تحليل المحتوى content analysis وذلك للتعرف على محتوى الخطة التعليمية الفردية المطبقة. وبعد تحليل محتوى نموذج هذه الخطة التي يعتمدها المعلمون في تحقيقهم للأهداف السلوكية قصيرة المدى في كل حصة دراسية ، ولكل مهارة من المهارات (الأكاديمية، أو الاجتماعية، أو الاستقلالية) والتي يسعون لتحقيقها ، فقد تبين أنها تتألف من العناصر والمحتويات التالية:

I- معلومات أساسية : وتضم اسم المدرسة أو المعهد ، واسم الطالب ، والمجال التعليمي.

2- الهدف العام : وهو الهدف الذي يسعى إليه المعلم من هذا الدرس في هذا المجال التعليمي.

3- الهدف السلوكي وتحليله : ويذكر فيه المعلم كل هدف من الأهداف السلوكية التي يسعى لتحقيقها (مثل: أن يتمكن الطفل من قراءة الأحرف المتشابهة في اللفظ مثل ذ و ظ ، ق و ك) .

4- تاريخ البدء بتنفيذ الهدف السلوكي وتحقيقه . وفيه يذكر المعلم متى بدأ بتنفيذ هذا الهدف ، وهناك مكان خاص في الخطة لذكر تاريخ تحقيق هذا الهدف . ويهدف هذا التحديد إلى معرفة الفترة الزمنية الكاملة التي استغرقتها عملية التعليم لدى هذا الطفل حتى تحقق الهدف السلوكي المنشود .

5- الأدوات المستخدمة . ويذكر المعلم الأدوات والوسائل التي اعتمدها في تحقيق هذا الهدف السلوكي (مثل بطاقات ، سبورة ، أجهزة معينة..)

6- إجراءات التدريب. ويذكر فيها الطرائق والإجراءات التي اعتمدها المعلم في التدريس (مثل طريقة تحليل المهمات، الحوار، تعديل السلوك، التوجيه..)

7- التعزيز. ويذكر المعززات التي استخدمها المعلم (مثل المعززات العينية، الرمزية).

8- هل تحقق الهدف السلوكي أم لا؟ يرافق هذا النموذج للخطة التعليمية الفردية ، نموذج يسمى "نموذج المتابعة اليومي" والذي يحدد مدى تقدم الطفل في بلوغ هذه الأهداف. حيث يتضمن هذا النموذج كل هدف من الأهداف السلوكية، ويقابله ذكر لعدد المحاولات التي تحقق من خلالها.

من المعروف أن الخطة التعليمية الفردية هي الجانب التنفيذي والأكثر تحديداً للخطة التربوية الفردية (IEP)، فهي التي تتضمن هدفاً محدداً أو عدداً محدوداً من الأهداف مصاغة سلوكياً وذلك لتحقيقها وسهولة قياسها، ثم إنها تضم هذه الأهداف التي يسعى المعلم إلى تحقيقها في الفصل المحدد ولطفل معين.

رابعاً- ماهي أكثر طرائق وأساليب تعليم الأطفال المعوقين عقلياً استعمالاً في المؤسسات التعليمية عينة الدراسة؟

للإجابة عن هذا التساؤل، فقد حسبت النسب المئوية والمتوسطات لكل طريقة من الطرائق التي تضمنتها الاستبانة والتي أجاب عنها معلموا الأطفال المعوقين عقلياً عينة الدراسة ، ويبين الجدول رقم (10) هذه الطرائق والأساليب مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب درجة استعمالها من قبل المعلمين ، مع العلم أن كل طريقة من هذه الطرق تستخدم في مواقف وحالات خاصة.

جدول رقم (10) ويبين طرائق التعليم الأكثر استعمالاً من قبل معلمي الأطفال المعوقين عقلياً مرتبة ترتيباً تنازلياً

اسم الطريقة أو الأسلوب	النسبة المئوية	المتوسطات
التلقين اللفظي	%79	9,42
أساليب تعديل السلوك	%77	9,14
تحليل المهمات	%74	8,85
التدريب البدني	%48	5,71
التدريس الجماعي التسلسلي	%39	4,71
أساليب أخرى	%26	3,7

يتبين من الجدول رقم (10) أن أكثر الطرق استعمالاً هي، طريقة التلقين اللفظي (79%، م= 9,42)، وطريقة تعديل السلوك (77%، م= 9.14) وطريقة تحليل المهمات (74%، م = 8.85)، أما طريقة التدريس الجماعي التسلسلي ، فنسبة استخدامها منخفضة (39%).

بالرغم من تنوع طرق وأساليب تعليم الأطفال المعوقين عقليا ، فإن على المعلم أن يحاول مساعدته بطريقته الخاصة حتى يستطيع أن يكسبه المهارات الضرورية. وبالرغم من أن هذه النسب التي توضح أساليب التعليم التي يعتمدها المعلمون في تعليم الأطفال المعوقين عقليا ، تشير إلى تنوع الطرق المعتمدة ، فإن التعليم الفردي الذي يعتمد على اتباع مبادئ التعلم الخاصة بالمعوقين عقليا ، هي بمثابة دليل ومرشد لتعليمهم ، وتستند بشكل واضح إلى النظريات السلوكية (زيود،1995) من جهة أخرى فإن تقييم الأسلوب المعتمد يتطلب من المعلم مهارة خاصة، لتقدير النتائج السلوكية التي يحققها، إضافة إلى المرونة العلمية التي يجب أن يتمتع بها . من هنا يسميه البعض المتمرس الفني technician (مليكة،1997).

مناقشة النتائج :

على اعتبار أن الخطة التربوية الفردية هي جوهر أساسي في منهاج وطرق تعليم الأطفال المعوقين عقلياً ، فقد سعت هذه الدراسة إلى تقييم هذه الخطة بمراحلها وعناصرها ، وقد ركزت على ثلاثة جوانب : الأول تقييم خطوات ومراحل

إعداد الخطة التربوية الفردي ، والثاني تحليل محتوى الخطة التربوية الفردية والخطة التعليمية الفردية ، الثالث تقييم أساليب وطرق تعليم الأطفال المعوقين عقلياً .

ومن خلال استعراض النتائج التي تم التوصل إليها يتضح لنا مايلي:

أولا- فيما يتعلق بخطوات ومراحل إعداد الخطة التربوية الفردية :

يبدو أن بعض المؤسسات التعليمية تعاني من بعض المشكلات في تطبيق الخطة التربوية الفردية . فقد تبين أن 21% منها لا يطبق هذه الخطة ، هذا من جهة ومن جهة أخرى فإن هناك ضعفاً في جانب الفريق المتخصص والمشارك في الخطة التربوية الفردية للأطفال المعوقين عقلياً، حيث تبين أن معظم المشاركين هم معلمي التربية الخاصة والأخصائيين النفسيين، وأحيانا أخصائيي النطق . ونلاحظ شبه غياب لدور الطبيب، وأخصائي العلاج الطبيعي، والعلاج النفسي السلوكي. كما أن هناك غياب لمشاركة الأهل في الخطة. إن عدم مشاركة الأهل يمثل نقطة ضعف في تطبيق الخطة التربوية الفردية للأطفال المعوقين عقلياً ويجعلها محدودة في بلوغ أهدافها.

فيما يتعلق بمصادر المعلومات التي يعتمد عليها المسؤولون عن تنفيذ الخطة ، فقد تبين أنهم يستخدمون الملاحظة بنسبة عالية 80% والمقابلة 81% وبنسبة أقل الملفات. في حين أنهم لا يعتمدون على الاختبارات الرسمية وغير الرسمية والفحوصات الطبية إلا بنسبة قليلة .وهذا ما يجعل عملية التقييم ومصادرها غير موضوعية بدرجة كافية، بل ومتحيزة أحيانا وغير دقيقة. وقد أكد عدد من الباحثين أن نبلغ دقة وموضوعية في المعلومات كلما استخدمنا أساليب وفنيات متعددة في الفحص والتقييم والتشخيص (العزة، 2001 ، Pineault & Stayrook 1993).

من المعروف أن الخطة التربوية الفردية يجب أن تعد قبل تحديد المكان التربوي الملائم للطفل المعوق عقلياً خاصة في مؤسسات التربية الفكرية ومدارس الدمج ، التي تضم العديد من الأطفال بأنواع مختلفة من الإعاقة العقلية ومستوياتها . ولكن النتائج التي تم التوصل إليها تبين أن الغالبية 61% تقوم بإعداد الخطة بعد فترة زمنية من إلحاق الطفل بالفصل أو المكان التربوي. ولكن جميع المؤسسات والمدارس عينة الدراسة تقوم بمراجعة الخطة التربوية الفردية شهرياً أو فصلياً أو سنوياً، ويرتبط بهذا الجانب، تحديث المعلومات وإجراء التعديلات عليها في ضوء المراجعة. وقد تبين أن جميع المؤسسات تقوم بإجراء التعديلات المطلوبة وتحديثها. ويعتقد الغالبية العظمى من أفراد العينة 73% بأن الخطة التربوية مفيدة جداً ويفضلون تطبيقها، إلا أن نسبة قليلة 26% لا يفضلون تطبيقها.

أما عن تعاون الموظفين والأهل في تنفيذ الخطة التربوية الفردية، فظهر أن الموظفين في المؤسسات التعليمية أكثر تعاوناً ومشاركة من الأهل، مما يفقد الخطة عنصراً هاماً من عناصر تطبيقها ، خاصة وأن للأهل دور هام في تحقيق الأهداف التربوية والسلوكية التي تتضمنها الخطة (Bickman, & Weatherford,1986 ; Swap, 1993). من جهة أخرى فقد أشار نصف أفراد العينة على ضرورة إقامة دورات تدريبية، وضرورة إدخال البرامج الحاسوبية لتطوير البرامج والخطط التربوية الفردية للأطفال المعوقين عقلياً ، مما يعبر عن وعي أفراد العينة بأهمية هذه الدورات والبرامج، وقد أكدت عدة دراسات هذه الأهمية (الخشرمي، 2001).

ثانياً- فيما يتعلق بمحتوى الخطة التربوية الفردية (IEP) والخطة التعليمية الفردية(IIP) .

1- بالنسبة للخطة التربوية الفردية ، فقد تبين أن الخطة تتضمن العناصر الأساسية التي يجب أن تتضمنها في محتواها من حيث: المعلومات العامة عن الطفل، ومستواه الدراسي، والأهداف التي تسعى إليها، وتقييم الأداء، وإجراءات التنفيذ، وتقييم الأهداف ثم الفترة الزمنية اللازمة لتطبيق الأهداف، والمكان التربوي الملائم للطفل وإجراء التعديلات المطلوبة في ضوء التقييم. فهذه العناصر المهمة متضمنة في الخطة التربوية الفردية التي تم تحليلها. إلا أن هناك نقطتي ضعف في محتوى هذه الخطة : الأولى ، هي أنها لم تتضمن ذكراً لتقييم السلوك المدخليThe entering behavior for mentally retarted child أو الأداء الحالي للطفل ، وصفاته النفسية ، والثانية أنها لم تتضمن ذكر أساليب التقييم والتشخيص التي تم استخدامها (مثل قياس وتقييم السلوك الحسي الحركي ، قياس الذكاء ، قياس القدرات العقلية، واللغوية، واسم المقاييس المستخدمة) ، وقد أكد عدد من العلماء على ضرورة هذه العناصر (Wehman, 1981, Hiekson, 1995).

2- فيما يتعلق بالخطة التعليمية الفردية ومحتواها ، فقد تبين أنها تتضمن كافة العناصر التي يجب أن تتضمنها الخطة التعليمية الفردية التي ينفذها المعلم مع الطفل في الفصل. وعلى اعتبار أن هذه الخطة هي الجانب التنفيذي للخطة التربوية الفردية ، وأنها تتضمن الأهداف السلوكية القصيرة المدى التي يسعى المعلم لبلوغها ، فإن المعلم يتابع تحقق هذه الأهداف في سلوك الطفل ، ويذكر الزمن الذي تحقق فيه كل هدف سلوكي ، وعدد المحاولات التي استطاع الطفل أن يبلغ هذا الهدف بنجاح، وذلك كله من خلال " نموذج المتابعة اليومي " المرفق بالخطة التعليمية الفردية. ويعتبر هذا النموذج نقطة قوة وجانب متميز في الخطة التعليمية الفردية التي تطبقها المؤسسات التعليمية في المملكة العربية السعودية.

ثالثاً- بالنسبة لطرائق وأساليب تعليم الأطفال المعوقين عقلياً التي يستخدمها المعلمون في تدريسهم ، فقد تبين أن أسلوب التلقين اللفظي، وأساليب تعديل السلوك، وتحليل المهمات هي الأساليب الأكثر استخداماً من قبلهم أما طرائق مثل التعليم التسلسلي والتوجيه والتدريب البدني فكانت الأقل استخداماً. ومن المعروف أن اعتماد أكثر من طريقة أو أسلوب هو الأفضل في تعليم وتدريب الأطفال المعوقين عقلياً، وخاصة أن منهاجهم يتضمن مهارات أكاديمية (قراءة وكتابة، وحساب، وعلوم، وإسلامية....) ومهارات اجتماعية واستقلالية وحركية (التدريب على النظافة، وتناول الطعام، والتواصل..) .

التوصيات:

بناء على النتائج السابقة فإننا نوصي بما يلي:

1- يجب على كافة مؤسسات تعليم الأطفال المعوقين عقلياً (سواء فصول الدمج بالمدارس العامة ، أو معاهد التربية الفكرية) أن تدخل الخطة التربوية الفردية في منهاجها ونظامها التعليمي ، وأن توليها الأهمية الكبرى إذا أرادت تحقيق الأهداف التربوية والنفسية لهذه الفئة من الأطفال.

2- تشجيع مشاركة الأهل في برامج الخطة التربوية الفردية لما لها من آثار إيجابية ، ودعم لبلوغ الخطة أهدافها . إن عدم مشاركة الأهل في الخطة ، أو اتباعهم سلوكيات خاطئة في المنزل مع أطفالهم المعوقين عقلياً ،كثيراً ما يؤدي إلى تقليل فائدة هذه البرامج ، وعدم بلوغ أهدافها كاملة.

3- ضرورة إشراك الأخصائيين (خاصة الأطباء، وأخصائيي العلاج الطبيعي) في الخطة التربوية الفردية من أجل تطبيق برامج التدريب البدني والعلاج الدوائي للأطفال الذين يحتاجون مثل هذه الرعاية ، خاصة وأن منهاج الأطفال المعوقين عقلياً يتضمن في برامجه تدريباً على المهارات الحسية والحركية، والاستقلالية..

4- يجب على معلمي الأطفال المعوقين عقلياً اعتماد مختلف الطرق وأساليب التعليم - وليس الاقتصار على طريقة واحدة- في تدريسهم الأطفال المعوقين عقلياً بما يساعد في تحقيق التكامل بينها وبلوغ الأهداف التربوية والسلوكية المطلوبة في البرنامج التربوي الفردي.

5- توجيه مزيد من الانتباه إلى تقييم السلوك المدخلي (الأداء الحالي) والخصائص النفسية لكل طفل معوق عقلياً على حدة وذكرها في خطته التربوية الفردية ، مع ذكر مجالات التقييم (حسية، حركية، لغوية، معرفية، انفعالية...) وذكر اسم المقياس المستخدم في كل منها .

6- ضرورة إقامة دورات تدريبية للعاملين في مؤسسات تعليم الأطفال المعوقين عقلياً، وتعريفهم بأحدث الطرائق والمناهج والتطورات المتعلقة بالبرامج التربوية الفردية، وأساليب التدخل المبكر.

المراجع

المراجع العربية:

الحاج ، فائز بن علي (2001). برامج التدخل المبكر، والتعليم العلاجي للأطفال المعاقين عقلياً وذوي صعوبات التعلم، أبها، مكتبة أبها الحديثة.

الخشرمي ، سحر (2001). تقييم الخطة التربوية الفردية .ندوة التشخيص الطبي والتقييم النفسي والتربوي لذوي الاحتياجات الخاصة ، نظمتها جامعة الخليج العربي، الدمام .

الخشرمي ، سحر (1988). فاعلية الخطة التربوية الفردية في تدريس المهارات اللغوية للأطفال المعاقين عقلياً، رسالة ماجستير غير منشورة . الجامعة الأردنية، عمان.

الخطيب ، جمال ومنى الحديدي (1996). مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة، الجامعة الأردنية ، عمان .

الروسان، فاروق (1999). مقدمة في الإعاقة العقلية، عمان، دار الفكر.

زيود، نادر (1997). تعليم الأطفال المتخلفين عقليا، عمان، دار الفكر.

الشناوي ، محمد محروس (1997). التخلف العقلي، القاهرة، دار غريب.

عبد الله ، محمد قاسم (2002). طرق وأساليب تعليم الأطفال المعاقين عقلياً، محاضرات غير منشورة ، جامعة الملك خالد.

عبيد، ماجدة (2000). تعليم الأطفال المتخلفين عقلياً، عمان، دار صفاء.

العزة، سعيد حسني (2001). الإرشاد النفسي "أساليبه وفنياته"، عمان، الدار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر.

مليكة، لويس (1997). علم النفس الإكلينيكي "تقييم القدرات"، القاهرة، مطبعة فيكتور كراس.

المراجع الأجنبية:

AAMR, (1992). Mental retardation, 9th Ed.AAMR,Washington D.C.

Arena, J. (1978). How to write an IEP, Academic Therapy Publications, Novato, California.

Bickman, L & Weatherford,D.(1986). Evaluating early intervention programs for severly handicapped children and their families.Pro-ed USA.

Espin, C., Deno, S. & Kaymak, A.(1998). Individualized education programs in resource and Inclusive settings: how Individualized are they ? The Journal of Special Education, vol. 32, No.3. 164-178.

Hiekson, L. (1995).Mental retardation, Boston, Allyn7Bacon .

Huefner, D.& Snow, D. (2000) . The risks and opportunities of the IEP requirments under IDEA 97, The Journal of Special Education, Vol.33, No.4. 195-204.

Pineault, B. & Stayrook, N.(1993). Integrating special service: Seeking a balance in meeting student needs. Fairbanks, North star Borough School District, AK, 215.

Osers (2000) . A guide to the Individualized Education Program, in www. Ed.
Gov/offices/OSERS/OSEP/IEP-Guide.

Rouse, M. , Agbenu, R.(1998). Assessment and Special educational Needs : teachers, dilemmas. British Journal of Special Education, Vol.25, No.2.June.

Snell, M. (1983). Functional Reading. In M.E. Snell (Ed) Systematic instruction for the moderately and severely handicapped, 447, Columbus, Oh: Merrill.

Swap,S. M. (1993). Developing home-school paretnerships : from concept to Practice.Teachers College Press-New York, Londom.

Wehman, P. (1981). Program development in special education, McGraw Hill Book Company, New York.

أثر دمج مستخدمي الكراسي المتحركة على اتجاهات الأطفال العاديين نحو التربية البدنية المدمجة: دراسة استطلاعية

د.عبد الحكيم بن جواد المطر
أستاذ مشارك بكلية التربية
جامعة الملك سعود - الرياض

د.أرليت أبوخالد
أخصائية نفسية- مدينة الملك
عبد العزيز الطبية- الرياض

د. صلاح بن أحمد السقاء
أستاذ مساعد بكلية التربية
جامعة الملك سعود - الرياض

ملخص

تبنّت المملكة العربية السعودية في السنوات الأخيرة مبدأ دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المؤسسات التربوية، و تضمن ذلك جميع ذوي الاحتياجات الخاصة بما فيهم مستخدمو الكراسي المتحركة، حيث تم دمجهم في جميع المراحل التعليمية و في جميع المقررات ماعدا مقرر التربية البدنية. ورغم تمتع التربية البدنية بالمرونة في منهاجها و التنوع في أنشطتها مما يؤدي إلى نجاح الدمج فيها، إلا أنه لا يزال مستخدمو الكراسي المتحركة معزولون أو بالأحرى ممنوعون من المشاركة في نشاطاتها المختلفة.

ويعتمد نجاح الدمج في التربية البدنية على عدة عوامل من أهمها اتجاهات الأطفال العاديين نحو التربية البدنية المدمجة والتي تتأثر بخبراتهم السابقة عن الدمج في التربية البدنية.

لذلك هدفت هذه الدراسة الاستطلاعية إلى مقارنة تأثير الدمج المنظم وغير المنظم على اتجاهات الأطفال العاديين الذكور والإناث، السعوديين وغير السعوديين، وذوي النزعة التنافسية المتواضعة والمعتدلة والعالية نحو التربية البدنية المدمجة.

وتكونت عينة الدراسة العمدية من 30 طفلاً و 33 طفلة، وكان متوسط أعمارهم (1,21) 11,29سنة . وتضمنت العينة ثلاث مجموعات متكافئة وفقا للعمر و النوع والمستوى الاقتصادي-الاجتماعي، و تكونت كل منها من 10 أطفال ذكور و11 طفلة، وكانت المجموعات: (1) مجموعة الدمج المنظم، و (2) مجموعة الدمج غير المنظم، وتضمنت كل من المجموعتين طفلين إضافيين مستخدمين لكراسي متحركة، و (3)المجموعة الضابطة والتي لم تتضمن أي طفل من ذوي الاحتياجات الخاصة. وشاركت المجموعة الأولى في أنشطة حركية تعاونية بحيث أتيحت الفرصة لجميع الأطفال العاديين مساعدة أقرانهم مستخدمي الكراسي المتحركة، بينما شاركت المجموعة الثانية في أنشطة حركية غير تعاونية بحيث كان تعامل الأطفال مع مستخدمي الكراسي المتحركة اختياريا. أما المجموعة الضابطة فشاركت في دروس تربية بدنية للعاديين فقط. ولم يكن لأي من أفراد العينة اتصال مباشر بذوي الاحتياجات الخاصة قبل هذه الدراسة. وقد تم قياس اتجاهات الأطفال المشاركين في الدراسة نحو التربية البدنية المدمجة قبل البرنامج الذي استمر لمدة ثلاثة أسابيع بواقع ثلاث مرات في الأسبوع لمدة ساعة في اليوم وبعد نهاية البرنامج، وذلك باستخدام مقياس اتجاهات الأطفال نحو

التربية البدنية المدمجة المعدل لمارتن بلوك و الذي تم تعريبه وتقنينه على المجتمع السعودي. و يتكون المقياس من جزأين يقيس الأول اتجاهات الأطفال نحو التربية البدنية المدمجة بينما يقيس الثاني مدى قبول التعديلات المقترحة في قانون كرة السلة.

وأشارت نتائج الدراسة إلى أن اتجاهات أطفال الدمج المنظم العامة نحو التربية البدنية المدمجة واتجاهاتهم نحو تعديل قانون كرة السلة كانت أكثر ايجابية من اتجاهات أطفال الدمج غير المنظم أو المجموعة الضابطة. وأوضحت النتائج أن الاتجاهات العامة نحو التربية البدنية المدمجة للأطفال ذوي مستوى النزعة التنافسية المتواضع أكثر ايجابية من أقرانهم ذوي مستوى النزعة التنافسية العالي بينما تقاربت بين ذوي المستوى المعتدل وكل من العالي والمتواضع. كما أن اتجاهات الإناث العامة واتجاهاتهم نحو تعديل قانون كرة السلة كانت أكثر إيجابية من اتجاهات الذكور في المجموعات الثلاث. و عند مقارنة اتجاهات السعوديين بغير السعوديين أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في اتجاهاتهم العامة نحو التربية البدنية المدمجة أو اتجاهاتهم نحو تعديل قانون كرة السلة.

لذلك يوصي الباحثون بالبدء في دمج مستخدمي الكراسي المتحركة في دروس التربية البدنية بالمملكة العربية السعودية، مع مراعاة أن يكون الدمج منظما مع اختيار الأنشطة البدنية التعاونية التي تركز على تعزيز الأداء و المرح قدر الإمكان لضمان نجاحه.

The Effect of Wheelchair Users' Integration on Children's Attitudes toward Integrated Physical Education

Dr. Abdulhakim J. Al-Matar, Associate Professor, College of Edncation, King Saud University, Riyadh

Dr. Arliet A. Abo-Khalid, Psychologist, King Abdulaziz Medical City, Riyadh

Dr. Salah A. Al-Saka, Assisant Professor, College of Edueation, King Saud University, Riyadh

Abstract

This study aimed to compare the effect of structured and unstructured integration of wheelchair users on the attitudes of normal children (male and female, highly-, moderately-, and non- competitive, and Saudi and non- Saudi) toward integrated physical education. Participants were 30 boys and 33 girls (aged 11.29 + 1.21 years). The sample consisted of three equivalent groups, two experimental groups (structured and unstructured) and one control group. Each of the experimental group had two wheelchair users. The structured group participated in cooperative activities so that the normal children had the opportunity to help the wheelchair users at least once throughout the study. The unstructured group participated in uncooperative activities and their contact with wheelchair users was optional. The control group did not have contact with wheelchair users. Children's Attitudes toward Integrated Physical Education - Revised Inventory was used to measure the children attitudes toward Integrated Physical Education prior to and after the program which continued for three weeks (1 hour x 3days).

The results indicated that the attitudes of the structured group toward integrated physical education and toward adapting basketball rules were more positive than the other groups. Also, the attitudes of the non-competitive group were more positive than the highly- competitive groups. Also, the attitudes of the female were more positive than the male children. However, no significant difference was observed between the two nationality groups.

Thus it is recommended that integration of wheelchair users in physical education classes should begin in Saudi Arabia. This integration should be structured and its activities should be cooperative and fun in order to have successful outcomes.

المقدمة ومشكلة الدراسة

لقد تطورت فلسفة رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة من الرفض والعزل التام عن المجتمع إلى مرحلة المؤسسات الخاصة التي تمثلت في توفير مؤسسات للإيواء معزولة عن المجتمع، ثم مرحلة التأهيل والتي اتسمت بتقديم برامج

لتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة للقيام ببعض الأعمال والمهن وفقاً لقدراتهم. وأخيراً تبنّت المجتمعات المتقدمة و المهتمة بالجوانب الإنسانية مبدأ دمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين والذي أكدته هيئة الأمم المتحدة بإعلانها عام 1981م سنة دولية للمعوقين وتحت شعار "المساواة والمشاركة الكاملة"، ثم جاء الإعلان العالمي "التربية للجميع" ليحث على ضرورة حماية ذوي الاحتياجات الخاصة من التمييز وإتاحة الفرص لمشاركتهم في الأنشطة المختلفة واستفادتهم من الخدمات المتوفرة في المجتمع (جونسون، 1994)

وتمشياً مع هذه الاتجاهات الحديثة في تربية ذوي الاحتياجات الخاصة فقد تبنّت المملكة العربية السعودية مبدأ الدمج في المدارس العادية، وذلك من خلال الفصول الملحقة بالمدارس العادية لبعض ذوي الاحتياجات الخاصة أو غرف المصادر أو المعلم المتجول أو المستشار (الموسى، 1998) وقد تم من خلال ذلك دمج بعض ذوي الاحتياجات الخاصة جزئياً، أما ذوي الإعاقات الحركية فقد تم دمج معظمهم كلياً في مدارس العاديين ومنذ مدة ليست بالقصيرة في جميع مراحل التعليم وفي جميع المقررات ماعدا مقرر التربية البدنية. ورغم تميّز التربية البدنية بالمرونة في مناهجها والسهولة في تعديل أنشطتها وتنوعها، إلا أنه لا يزال مستخدمو الكراسي المتحركة معزولين بل ممنوعين من المشاركة في أنشطتها المختلفة.

وأكّد عدد من الباحثين على إيجابية الدمج لذوي الاحتياجات الخاصة والعاديين على حد سواء مستخدمين الأداء الحركي والتطور المهاري لإثبات ذلك (المطر، 2002، Rarick & Beuter, 1985, Vogler, Van der Mars, Darst & Cusimano, 1990) ورغم ذلك فقد اعترض آخرون (مثل: Grosse, 1991; Lavay & DePaepe, 1987) على الدمج، حيث أشاروا إلى أن الدمج قد لا يوفر التربية الكافية لذوي الاحتياجات الخاصة، كما أن المطر (2002) وريريك و بيوتر (Rarick & Beuter, 1985) وفوجلر وآخرون (Vogler, et al, 1990) استخدموا الأداء الحركي فقط كمؤشر لنجاح الدمج بينما يوجد عوامل أخرى تؤثر على نجاح ذوي الاحتياجات الخاصة في التربية البدنية للعاديين.

وتعتبر اتجاهات العاديين نحو وجود ذوي الاحتياجات الخاصة في دروس التربية البدنية مفتاحا لتغيير السلوك نحوهم (Sherrill, 1998)، بل ومن العوامل التي ينبغي مراعاتها عند تقويم مدى نجاح الدمج، حيث أن الاتجاه غير الإيجابي سيؤثر حتماً في البيئة التعليمية وعلى تكيّف ذوي الاحتياجات الخاصة وشعورهم بالقبول. بل أن البعض اعتبر قبول العاديين لأقرانهم ذوي الاحتياجات الخاصة بنفس درجة أهمية التطور الحركي الذي يتحقق من خلال برامج التربية البدنية (Forest & Lusthaus, 1989; Strully & Strully, 1989).

ورغم ذلك فإن الدراسات التي هدفت إلى قياس اتجاهات الأطفال العاديين نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في التربية البدنية محدودة جدا (Archie & Sherrill, 1989; Block, 1995;Block & Zeman, 1996;Lockhart, French & Gench, 1998; Slininger, Sherrill, & Jankwoski, 2000; Tripp, French & Sherril, 1995) وقد استخدمت دراسة آرشي وشيريل ودراسة لوكهارت وآخرون ودراسة سلينجر وآخرون ودراسة تريب وآخرون مقاييساً للاتجاه العام نحو المعوقين رغم أن الدراسات كانت حول الدمج في التربية البدنية.

أما الدراستان الأخريان (Block, 1995; Block & Zemann, 1996) فقد استخدمتا مقياس اتجاهات الأطفال المعدل نحو التربية البدنية المدمجة، إلا أن دراسة بلوك وزيمان هدفت إلى قياس اتجاهات الأطفال العاديين نحو التربية البدنية المدمجة لذوي التخلف العقلي والذين تم دمجهم في المجموعة التجريبية. أما دراسة بلوك (Block,1995) فكانت الدراسة الوحيدة التي استخدمت مقياس اتجاهات الأطفال نحو التربية البدنية المدمجة المعدل لتلميذ ذي إعاقة حركية لقياس اتجاهات أطفال مدرستين في ولاية فرجينيا بالولايات المتحدة الأمريكية.

وفي المملكة العربية السعودية، اقتصرت دراسات الدمج في التربية البدنية على ذوي التخلف العقلي وأدائهم الحركي ومفهوم الذات لديهم (المطر، 2002، 2003) لذلك هدفت هذه الدراسة الاستطلاعية إلى فحص تأثير الدمج في الأنشطة البدنية على اتجاهات الأطفال العاديين نحو التربية البدنية المدمجة.

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة الاستطلاعية إلى مقارنة:

1- أثر الدمج المنظم وغير المنظم في الأنشطة البدنية على اتجاهات الأطفال العاديين نحو التربية البدنية المدمجة واتجاهاتهم نحو تعديلات قانون كرة السلة.

2-اتجاهات الأطفال ذوي النزعة التنافسية المتواضعة والمعتدلة والعالية نحو التربية البدنية المدمجة واتجاهاتهم نحو تعديلات قانون كرة السلة.

3-اتجاهات الأطفال الإناث والذكور نحو التربية البدنية المدمجة واتجاهاتهم نحو تعديلات قانون كرة السلة.

4- اتجاهات الأطفال السعوديين وغير السعوديين نحو التربية البدنية المدمجة واتجاهاتهم نحو تعديلات قانون كرة السلة.

فروض الدراسة

تحقيقاً لأهداف الدراسة صاغ الباحثون الفروض التالية:

1- وجود فروق دالة إحصائياً في الاتجاهات العامة نحو التربية البدنية المدمجة والاتجاهات نحو تعديلات قانون كرة السلة بين أطفال الدمج المنظم والدمج غير المنظم والمجموعة الضابطة لصالح أطفال الدمج المنظم.

2- وجود فروق دالة إحصائياً في الاتجاهات العامة نحو التربية البدنية المدمجة والاتجاهات نحو تعديلات قانون كرة السلة بين الأطفال ذوي مستويات النزعة التنافسية المتواضع والمعتدل والعالي وذلك لصالح ذوي مستوى النزعة التنافسية المتواضع.

3- وجود فروق دالة إحصائياً في الاتجاهات العامة نحو التربية البدنية المدمجة والاتجاهات نحو تعديلات قانون كرة السلة بين الأطفال الإناث والذكور لصالح الإناث.

4- وجود فروق دالة إحصائياً في الاتجاهات العامة نحو التربية البدنية المدمجة والاتجاهات نحو تعديلات قانون كرة السلة بين الأطفال السعوديين وغير السعوديين لصالح غير السعوديين.

أهمية الدراسة

تبرز أهمية هذه الدراسة في النقاط التالية:

1- كون الدراسة الحالية الأولى التي تقارن بين الدمج المنظم وغير المنظم في الأنشطة البدنية وأثره في اتجاهات العاديين نحو التربية البدنية المدمجة مقاسة بمقياس صمم خصيصاً لقياس هذه الاتجاهات في التربية البدنية.

2- أن تبني المملكة العربية السعودية لمبدأ الدمج لذوي الاحتياجات الخاصة كأساس في تربية وتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة عموماً ومستخدمي الكراسي المتحركة من ذوي الإعاقات البدنية بالخصوص يجعل دراسة سبل نجاح دمجهم في جميع المقررات بما فيها التربية البدنية من الضرورة بمكان لاختيار الطرق الأنجح لتحقيق الدمج الناجح في التربية البدنية.

3- تعتبر هذه الدراسة منطلقاً لدراسات مستقبلية أخرى عن دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في التربية البدنية واتجاهات العاديين نحو ذلك.

حدود الدراسة

تحددت الدراسة الحالية بأن عينة الدراسة العمدية الاختيار في المجموعتين التجريبيتين اقتصرت على الأطفال المشاركين في البرنامج الترويحي الصيفي الذي نظمته شركة أرامكو السعودية لأبناء كبار موظفيها في صيف 2002 بمدينة بقيق بشرق المملكة العربية السعودية. كما تحددت الدراسة بأن عينة الدراسة في المجموعة الضابطة اقتصرت على أطفال تم اختيارهم عمدياً من مدرستين أهليتين أحداهما للبنين والأخرى للبنات تستقطب أبناء كبار موظفي

الدولة ورجال الأعمال بمدينة الرياض، وتضمنت كل منهما المرحلتين الابتدائية والمتوسطة، وذلك خلال الفصل الأول للعام الدراسي 1424/1423هـ (2003/2002م). كما تحددت الدراسة باستجابات أفراد العينة على الأداة المعدة لجمع البيانات في الدراسة الحالية والأساليب الإحصائية المستخدمة.

مصطلحات الدراسة

الدمج المنظم:عبارة عن دمج مستخدمي الكراسي المتحركة مع أقرانهم العاديين أثناء ممارسة الأنشطة البدنية التعاونية والتي يتاح خلالها للعاديين الاتصال المباشر والشخصي مع مستخدمي الكراسي المتحركة على الأقل مرة واحدة خلال مدة البرنامج.

الدمج غير المنظم: عبارة عن دمج مستخدمي الكراسي المتحركة مع أقرانهم العاديين أثناء ممارسة الأنشطة البدنية غير التعاونية والتي يكون اتصال العاديين بأقرانهم مستخدمي الكراسي المتحركة تلقائيا واختياريا خلال مدة البرنامج.

مستخدمو الكراسي المتحركة: عبارة عن الأطفال ذوي الإعاقات البدنية التي تؤثر في أطرافهم السفلية فقط وتجبرهم على استخدام الكراسي المتحركة أثناء ممارستهم للأنشطة البدنية.

مستوى النزعة التنافسية: عبارة عن مستوى حب الأطفال للفوز وغضبهم عند الهزيمة من عدمه، والذي تضمن ثلاثة مستويات (متواضع، ومعتدل، وعالي) تم تحديدها لكل طفل وفقا لإجابته على سؤال يرتبط بمدى حبه للفوز (الملحق).

الدراسات السابقة

تُعتبر اتجاهات العاديين نحو أقرانهم من ذوي الاحتياجات الخاصة من العوامل الرئيسية التي ينبغي مراعاتها عند دمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع العاديين، حيث أن تفهم العاديين ودعمهم لأقرانهم من ذوي الاحتياجات الخاصة من المتغيرات الحاسمة في نجاح الدمج (Jones, Sowell, Jones, Butler, 1981). ويعتبر ألبرت (Allport, 1954) من أوائل العلماء الذين أكدوا على أهمية الاتصال المباشر في تعديل الاتجاهات، بحيث يكون الاتصال معززا لذوي الاحتياجات الخاصة والعاديين ومساويا بينهم ومساعدا على تحقيق هدف مشترك لهم وذا مستوى مرتفع نسبيا للجميع ومستمرا- أي الاتصال- لفترة. وهذا ينطبق على جميع مجالات الدمج بما فيها التربية البدنية، حيث أن القبول من قبل الأقران يحدد مدى نجاح الدمج من عدمه (Block & Vogler, 1994; Sherrill, 1998; Sherrill, Heikinaro-Johnson & Slininger, 1994; Tripp & Sherrill, 1991).

ولمعرفة تأثير الاتصال على الاتجاهات نحو ذوي الاحتياجات الخاصة في التربية البدنية، قام آرشي وشيريل (Archie & Sherrill, 1989) بمقارنة اتجاهات تلاميذ الصف الرابع والخامس في مدرستين ابتدائيتين، احداهما مدرسة غير مدمجة (86تلميذا) والأخرى مدمجة (143تلميذا) تضمنت على الأقل ثلاثة تلاميذ من ذوي الإعاقات الحسية أو البدنية أو العقلية في كل درس تربية بدنية. و استخدما لذلك مقياس اتجاهات الأطفال نحو المعوقين.

وأشارت نتائج دراستهما إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المدمجين وغير المدمجين من الإناث والذكور في الاتجاهات نحو ذوي الإعاقات. وهذا بدوره لا يدعم نظرية الاتصال وتأثيرها الإيجابي في تعديل الاتجاهات. وقد يُعزى ذلك إلى خطأ الفرضية بأن الاتصال التلقائي والاختياري بين التلاميذ العاديين وأقرانهم من ذوي الاحتياجات الخاصة خلال الأنشطة التي تتسم بالمتعة والمرح سيؤدي بالضرورة إلى تعديل الاتجاهات إيجابياً (Slininger, Sherrill, & Jankowski, 2000). بالإضافة إلى احتمالية كون الاتصال غير مباشر وغير شخصي لمعظم الأطفال العاديين في المدرسة المدمجة (Yuker, 1988).

وأجرى لوكهارت وآخرون (Lockhart et al, 1998) دراسة تجريبية عن تأثير طريقتي اتصال في تعديل اتجاهات الأطفال العاديين نحو أقرانهم ذوي الشلل الدماغي في التربية البدنية، وقد استخدموا مقياس اتجاهات الأطفال نحو المعوقين أيضا. وكانت عينة دراستهم مكونة من 45 طفلا و 45 طفلة من الصف الخامس الابتدائي تم اختيارهم عشوائيا

من أربعة فصول بمدرسة بالولايات المتحدة الأمريكية تضمنت فصلا ملحقا لاثني عشر طفلا من ذوي الشلل الدماغي، وقد تم توزيع عينة الدراسة إلى ثلاث مجموعات (مجموعة التدريب المعرفي ومجموعة التدريب الوجداني ومجموعة ضابطة) بحيث تضمنت كل منها 15 طفلا و 15 طفلة من العاديين و أربعة أطفال من ذوي الشلل الدماغي. وكانت مدة البرنامج عشرة أيام متتالية بواقع ساعة واحدة يوميا.

وبيّنت نتائج تحليل التباين المصاحب للقياس البعدي مع ضبط القياس القبلي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات الدراسة الثلاث، مما يشير إلى أن فاعلية الدمج في التربية البدنية في تغيير الاتجاهات نحو المعوقين محدودة سواء بالنسبة للإناث أو الذكور من تلاميذ المرحلة الابتدائية، حيث كانت اتجاهاتهم متشابهة. وقد عُزيت هذه النتيجة إلى ارتفاع اتجاهات عينة الدراسة في القياس القبلي بسبب اتصال الأطفال العاديين بذوي الشلل الدماغي قبل الدراسة بعدة سنوات، وهذا بدوره أدى إلى كون التغيّر في الاتجاهات طفيفا وغير دال إحصائيا.

وفي دراسة أخرى استخدمت تريب وآخرون (Tripp, French, & Sherrill, 1995) مقياس اتجاهات الأقران نحو المعوقين لمقارنة اتجاهات التلاميذ العاديين في التربية البدنية المدمجة وغير المدمجة، حيث تكونت عينة الدراسة من 229 طفلاً في مدرسة غير مدمجة و226 طفلاً في مدرسة مدمجة تضمنت 7 من ذوي الإعاقات البدنية و 10من ذوي صعوبات التعلم و 4من ذوي الاضطرابات السلوكية، وتراوحت أعمار عينة الدراسة من 9-11 سنة، وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين البيئتين في الاتجاه العام نحو المعوقين بينما كان الفرق بين اتجاهات الإناث والذكور دالا إحصائيا، و دلت الدرجات الكلية للاتجاه نحو كل إعاقة (بدنية وسلوكية وصعوبات تعلم) إلى أن اتجاهات العاديين في البيئة المدمجة أقل إيجابية نحو الإعاقات البدنية من أقرانهم في البيئة غير المدمجة. والعكس بالنسبة للاتجاهات نحو الإعاقات السلوكية حيث كانت أكثر إيجابية في البيئة المدمجة منها في غير المدمجة.

واستخدم الباحثون في الدراسات الثلاث السابقة مقاييساً للاتجاه نحو المعوقين بشكل عام دونما الإشارة إلى التربية البدنية التي تم الدمج فيها. لذلك قام بلوك (Block, 1995) بإعداد مقياس اتجاهات الأطفال نحو التربية البدنية المدمجة وتقنينه وتعديله، ثم استخدم بيانات تقنين المقياس لوصف اتجاهات 208 طفلاً من الصف الخامس والسادس الابتدائي بمدرستين شمال ووسط ولاية فرجينيا نحو دمج تلميذ ذي إعاقة بدنية. وتضمنت إحدى المدارس عدد من التلاميذ ذوي الإعاقات البدنية المدمجين في التربية البدنية مع العاديين مما أتاح الفرصة لجميع تلاميذ المدرسة الاتصال- على الأقل- بأحد أقرانهم ذوي الإعاقات البدنية في دروس التربية البدنية، بينما لم تتضمن المدرسة الأخرى سوى تلميذ من ذوي الإعاقات البدنية مما جعل فرصة الاتصال بذوي الإعاقات البدنية في التربية البدنية محصوراً على عدد قليل من التلاميذ.

وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن الاتجاه العام لجميع الأطفال نحو التربية البدنية المدمجة يميل نحو الإيجابية، كما أن متوسط الاتجاه نحو تعديل قانون الكرة اللينة (Softball) لجميع الأطفال كان إيجابياً، كما أشارت إلى أن المتغيرات التي أثرت إيجابياً في اتجاه الأطفال نحو تعديل قانون الكرة اللينة تضمنت عدد ذوي الإعاقات البدنية في المدرسة، ونوع الطفل بكونه أنثى ووجود عضو في العائلة أو صديق من ذوي الاحتياجات الخاصة، إلا أنه لم يكن لها تأثير في الاتجاه العام نحو التربية البدنية المدمجة، أما تأثير مستوى النزعة التنافسية على الاتجاه العام للأطفال العاديين نحو التربية البدنية المدمجة والاتجاه نحو تعديلات قانون الكرة اللينة فلم يكن دالا إحصائيا.

وفي دراسة أخرى فحص بلوك وزيمان (Block & Zeman, 1996) تأثير دمج ثلاثة تلاميذ من ذوي التخلف العقلي في التربية البدنية على اتجاهات أقرانهم العاديين نحو التربية البدنية المدمجة وعلى تطور مهاراتهم في كرة السلة. وشارك في الدراسة 56طفلاً من الصف الخامس والسادس الابتدائي، تم توزيعهم إلى مجموعة تجريبية (28طفلاً) تضم التلاميذ الثلاثة ذوي الإعاقات شاركت في دروس تربية بدنية مدمجة ومجموعة ضابطة (28 طفلاً عادياً) شاركت في دروس تربية بدنية غير مدمجة. وتم قياس اتجاهاتهم باستخدام مقياس اتجاهات الأطفال نحو التربية البدنية المدمجة المعدل. كما تم قياس مهارات التمرير والتصويب والتنطيط في كرة السلة، وذلك قبل وبعد البرنامج الذي استمر لمدة 3.5 أسبوع بواقع 5مرات في الأسبوع لمدة 40دقيقة في اليوم وتضمن تعليم مهارات كرة السلة.

وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين في التمرير والتصويب وبين متوسط الزيادة للمجموعتين في درجة الاتجاه العام نحو التربية البدنية المدمجة والاتجاه نحو تعديلات قانون كرة السلة. وعليه فإن دمج ذوي الإعاقات الشديدة لم يؤثر على اتجاهات التلاميذ العاديين.

ويلاحظ أن الاتصال بين العاديين وأقرانهم من ذوي الاحتياجات الخاصة في الدراسات السابقة كان بمجمله اختيارياً مما يوحي بأن بعض العاديين ربما اختار عدم الاتصال بأقرانه من ذوي الاحتياجات الخاصة، لذلك أجرى سليننجر وآخرون (Slininger et al, 2000) بحثاً تجريبياً عن تأثير الدمج المنظم في التربية البدنية في اتجاهات العاديين نحو التربية البدنية المدمجة، حيث قام الباحثون بدراسة اتجاهات 131طفلاً من الصف الرابع الابتدائي نحو دمج مستخدمي الكراسي المتحركة في التربية البدنية. وينتمي الأطفال إلى ثلاثة فصول تم تحديدها عشوائياً ليكون أحدها مجموعة الدمج المنظم والثاني مجموعة الدمج غير المنظم والثالث كمجموعة ضابطة. وتم تشجيع أطفال المجموعة الأولى على التفاعل كلما أمكن مع مستخدمي الكراسي المتحركة، بينما تم دمج أطفال المجموعة الثانية لمدة خمس دقائق من كل درس أثناء الإحماء فقط، ولم يتضمن فصل المجموعة الضابطة أي طفلٍ من ذوي الاحتياجات الخاصة. واستخدم الباحثون مقياس قائمة الصفات ومقياس المفهوم Intention Scale لقياس عناصر الاتجاه نحو ذوي الاحتياجات الخاصة. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الإناث والذكور لصالح الإناث في متوسط درجات اتجاهاتهم على المقياسين في القياسين القبلي والبعدي. كما أشارت إلى أن متوسط درجات مقياس قائمة الصفات لعينة الدراسة في القياس البعدي أكبر بدلالة إحصائية من القياس القبلي. وبيّنت النتائج وجود تفاعل دال إحصائياً بين مجموعات الدراسة الثلاث والقياس القبلي والبعدي لمقياس المفهوم، مما يشير إلى أن التغير في اتجاهات المجموعات الثلاث يختلف من القبلي إلى البعدي. وكما بينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين القياسات البعدية للإناث في المجموعات الثلاث بينما كان متوسط درجة الذكور في مجموعة الدمج غير المنظم في القياس البعدي لمقياس المفهوم أعلى من درجتهم في المجموعة الضابطة.

التعليق على الدراسات السابقة

يلاحظ أن نتائج الدراسات السابقة غير ثابتة وقد يكون ذلك بسبب استخدام معظم الباحثين لأدوات قياس مختلفة للاتجاهات نحو المعوقين عامة وبدون إشارة إلى الدمج في التربية البدنية. ولا تدعم نتائج هذه الدراسات بمجملها نظرية الاتصال لألبرت والتي تشير إلى أن الاتصال سيعدل الاتجاهات إيجابياً إذا ما كان مبنياً على المساواة والتعاون والحميمية المعتمدة والمدعومة من المجتمع. وقد يُعزى ذلك إلى كون الاتصال بذوي الاحتياجات الخاصة في معظم هذه الدراسات اختيارياً مما يجعل بعض الأطفال في البيئات المدمجة يختاروا عدم الاتصال وهذا بدوره سيؤدي إلى عدم تعديل الاتجاهات نحو التربية البدنية المدمجة إيجابياً كما هو متوقع، حيث أن الاتصال المباشر ضرورة لتحقيق ذلك (Yuker, 1988).

ووجد دونلسن (Donelson, 1980) عند استعراضه لعدد من دراسات الاتصال بذوي الاحتياجات الخاصة أن الاتصال المنظم يعدل الاتجاهات إيجابياً. ورغم ذلك لا توجد سوى دراسة واحدة قارنت تأثير الدمج المنظم في التربية البدنية على اتجاهات العاديين نحو المعوقين إلا أنها استخدمت أداة قياس لا تأخذ في الاعتبار التربية البدنية وأنشطتها، بالإضافة إلى كون التلاميذ مستخدمي الكراسي المتحركة المدمجين ممن لديهم إعاقات عقلية أيضاً. ونظراً لأن الاتجاهات نحو المعوقين تتأثر بدرجة كبيرة بنوع الإعاقة (Gottlieb & Gottlieb, 1977)، فإن الحاجة ملحة لدراسة تأثير دمج مستخدمي الكراسي المتحركة من ذوي الإعاقات البدنية فقط في التربية البدنية على اتجاهات العاديين نحو التربية البدنية المدمجة وذلك باستخدام مقياس يأخذ في الاعتبار التربية البدنية و أنشطتها.

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة:

استخدم الباحثون المنهج التجريبي لمجموعتين تجريبيتين وأخرى ضابطة متكافئة وبقياسين قبلي و بعدي (عودة وملكاوي، 1992).

عينة الدراسة:

شارك في هذه الدراسة 63 طفلاً تراوحت أعمارهم من 10-14 سنة بمتوسط قدره 11,28 سنة. وقد تم اختيارهم عمدياً لتوافرهم وموافقة ذويهم الذين ينتمون إلى نفس الطبقة الاجتماعية والاقتصادية على مشاركتهم في الدراسة. وقد تضمنت العينة ثلاث مجموعات تم تكافؤ أفرادها وفقا للعمر والنوع، وهي:

1- مجموعة الدمج المنظم والتي تكونت من 10 أطفال ذكور و 11 طفلة بالإضافة لطفلين مستخدمين لكراسي متحركة، شاركوا في برنامج ترويحي رياضي لمدة ثلاثة أسابيع بواقع ثلاث مرات في الأسبوع لمدة ساعة في اليوم وذلك ضمن البرنامج الترويحي الصيفي الذي نظمته شركة أرامكو السعودية لأبناء كبار موظفيها في صيف 2002م بمدينة بقيق بشرق المملكة العربية السعودية، وتضمّن البرنامج العديد من الأنشطة الحركية التعاونية على أن تتاح الفرصة لكل طفل عادي- على الأقل مرة واحدة خلال البرنامج- مساعدة أحد زميليه مستخدمي الكراسي المتحركة.

2- مجموعة الدمج غير المنظم والتي تكونت من 10 أطفال ذكور و1 اطفلة بالإضافة لطفلين مستخدمين لكراسي متحركة، شاركوا أيضاً في برنامج ترويحي رياضي لمدة ثلاثة أسابيع بواقع ثلاث مرات في الأسبوع لمدة ساعة في اليوم وذلك ضمن البرنامج الترويحي الصيفي الذي نظمته شركة أرامكو السعودية لأبناء كبار موظفيها في صيف 2002م بمدينة بقيق بشرق المملكة العربية السعودية، وتضمن البرنامج العديد من الأنشطة الحركية غير التعاونية بحيث كان تعامل الأطفال العاديين في المجموعة مع زميليهم مستخدمي الكراسي المتحركة اختيارياً، ونفذ البرنامج الترويحي بإشراف موحد للمجموعتين.

3- المجموعة الضابطة و تكونت من 10أطفال ذكور و 1 اطفلة تم اختيارهم عمديا من مدرستين أهليتين إحداهما للبنين وأخرى للبنات تستقطب أبناء كبار موظفي الدولة ورجال الأعمال حتى تتماثل الطبقة الاجتماعية والاقتصادية، كما يُتاح لهم المشاركة في حصص تربية بدنية للعاديين فقط، وكانت المدرستان من مدينة الرياض والتي تماثل المجتمع الذي ينتمي لها أفراد المجموعتين التجريبيتين.

وذلك بعد استبعاد استبانات الأطفال الذين كان لهم اتصال مباشر بذوي الاحتياجات الخاصة في السابق أو الذين لم يتمكنوا من استكمال القياس القبلي أو البعدي أو الذين لم يوجد لهم مكافيء في العمر والنوع من أطفال المجموعتين الأخريين أو تغيبوا عن المشاركة لأكثر من يوم واحد. ويوضح الجدول رقم (1) توزيع عينة الدراسة وفقاً لنوع الدمج ومستوى النزعة التنافسية و النوع والجنسية.

جدول رقم (1): توزيع عينة الدراسة
وفقاً لنوع الدمج ومستوى النزعة التنافسية و النوع والجنسية

المتغير	المجموعة	الدمج المنظم	الدمج غير المنظم	الضابطة	المجموع
النوع	ذكور	10	10	10	30
	إناث	11	11	11	33
مستوى النزعة التنافسية	عالي	4	5	6	15
	معتدل	10	4	7	21
	متواضع	7	12	8	27
الجنسية	سعودي	13	4	8	25
	غير سعودي	8	17	13	38

أداة الدراسة:

استخدم الباحثون في الدراسة الحالية مقياس اتجاهات الأطفال نحو التربية البدنية المدمجة المعدل Children's Attitudes Toward Integrated Physical Education-Revised والذي قام بإعداده مارتن بلوك من جامعة فيرجينيا (Block, 1995; Block and Zeman, 1996). وقد قام الباحث الرئيسي لهذه الدراسة بتعريبه وتقنينه على المجتمع السعودي بعد الحصول على موافقة المؤلف الخطية. وتميّز هذا المقياس بأنه صمم خصيصاً لقياس اتجاهات الأطفال نحو دمج مستخدمي الكراسي المتحركة في التربية البدنية، بالإضافة إلى بساطة عباراته ومناسبتها للأطفال وقلة عددها، حيث تم اختصار عدد فقرات المقياس إلى 14فقرة في نسختها الأصلية بناءً على نتائج التحليل العاملي، موزعة على جزأين: أحدهما لقياس الاتجاه العام نحو الدمج (8عبارات) والثاني لقياس الاتجاه نحو تعديلات قانون كرة السلة ليتسنى مشاركة مستخدم الكرسي المتحرك (6عبارات) (الملحق).

صدق الأداة:

اتسمت الأداة في نسختها الأصلية بصدقها الظاهري وصدق محتواها وفقاً لآراء خبراء التربية البدنية الخاصة التي تم عرضها عليهم، بالإضافة لصدقها البنائي حيث تشبعت فقرات الجزء الأول حول عامل واحد وتشبعت فقرات الجزء الثاني حول عامل واحد فقط، كما اتصفت بصدقها التمايزي أيضاً، حيث ميّزت بين الأطفال ذوي الخبرات الإيجابية في التربية البدنية المدمجة وأقرانهم الذين لم يشاركوا في تربية بدنية مدمجة (Block, 1995). أما صدق الأداة في نسختها المعربة فقد تم التأكد من صدق محتوى الأداة بعرضها على مجموعة من الخبراء في التربية البدنية وعلم النفس والتربية الخاصة للتأكد من سلامة ترجمة عباراتها ووضوحها وقد تم الأخذ بملاحظات الخبراء في الصيغة النهائية للأداة.

ثبات الأداة:

تميّزت الأداة في نسختها الأصلية بالثبات حيث كانت قيمة معامل ثبات ألفا كرونباخ للاتساق الداخلي للاتجاه العام والاتجاه نحو تعديل قانون الرياضة المعينة 0,78، 0,67 على التوالي، وعند إعادة الاختبار مرتين كانت قيمة معاملي الارتباط بينهما للاتجاه العام نحو التربية البدنية المدمجة والاتجاه نحو تعديل قانون الرياضة المعينة 0,78،0,56 (Block, 1995)أما ثبات الأداة في نسختها المعربة فقد تم حسابها بالطرق التالية:

أ- الاتساق الداخلي باستخدام معادلة ألفا كرونباخ:

تم قياس ثبات الأداة باستخدام عينة قوامها 50 طفلاً من إحدى المدارس الابتدائية بمحافظة الأحساء بشرق المملكة العربية السعودية، وذلك عن طريق حساب الاتساق الداخلي باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، حيث بلغت درجة الثبات الكلية للأداة 0,82

ب- إعادة الاختبار:

تم تطبيق أداة الاختبار على ذات العينة الاستطلاعية أعلاه، ثم أعيد تطبيقها بعد أسبوعين من التطبيق الأول، فكانت قيمة معاملي الارتباط بين مرتي التطبيق لجزأي الأداة 0,88، 0,85 واللذان يعتبران مؤشران عاليان على ثبات الأداة.

عرض النتائج ومناقشتها

تم حساب معاملات الالتواء لمتغيرات العمر ودرجات القياس القبلي للاتجاه العام نحو التربية المدمجة والاتجاه نحو تعديلات قانون كرة السلة وذلك للتأكد من اعتدالية التوزيع، ويوضح الجدول (2) هذه المعاملات والتي انحصرت قيمتها بين (+3،-3) مما يدل على اعتدالية التوزيع، وبالتالي إمكانية استخدام الإحصائيات البارامترية.

جدول رقم (2):معاملات الالتواء لعينة الدراسة
في متغير العمر والقياس القبلي للاتجاه العام نحو التربية البدنية المدمجة
والاتجاه نحو تعديلات قانون كرة السلة (ن=63)

المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الالتواء
العمر (سنة)	11,29	1,21	0,607
الاتجاه العام	14,25	3,71	0,231-
الاتجاه نحو تعديل القانون	10,73	3,01	0,272

ويتضمن جدول رقم (3) المتوسطات الحسابية للقياسات القبلية للاتجاه العام نحو التربية البدنية المدمجة والاتجاه نحو تعديلات قانون كرة السلة لعينة الدراسة. وللتأكد من مدى تكافؤ المجموعات التجريبية والضابطة و حتى يتسنى للباحثين اختيار الأسلوب الإحصائي المناسب لاختبار مدى تأثير الدمج في تعديل الاتجاهات، فقد تمت مقارنة هذه المتوسطات للمجموعات الثلاث وذلك باستخدام تحليل التباين ذي الاتجاه الأحادي (جدول رقم 4).

جدول رقم (3): المتوسطات الحسابية (س) والانحرافات المعيارية (ع)
للقياسات القبلية للاتجاه العام نحو التربية البدنية المدمجة
والاتجاه نحو تعديلات قانون كرة السلة لعينة الدراسة (ن= 63)

الاتجاه / المتغير		الاتجاه العام		الاتجاه نحو التعديلات	
		س	ع	س	ع
نوع الدمج	منظم	14,29	2,87	10,19	2,33
	غير منظم	12,43	3,48	9,48	2,44
	الضابطة	13,14	3,12	9,43	2,18

جدول رقم (4): نتائج تحليل التباين الأحادي
لدلالة الفروق بين مجموعات الدراسة في القياسات القبلية للاتجاه العام نحو التربية
البدنية المدمجة والاتجاه نحو تعديلات قانون كرة السلة لعينة الدراسة (ن=63)

الاتجاه	مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجة الحرية	قيمة (ف)
العام	بين المجموعات	36,86	18,43	2	2,22
	داخل المجموعات	498,000	8,30	60	
نحو التعديلات	بين المجموعات	7,65	3,83	2	0,404
	داخل المجموعات	249,62	4,16	60	

ويتضح من جدول رقم (4)عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث في الاتجاه العام نحو التربية البدنية المدمجة والاتجاه نحو تعديلات قانون كرة السلة، مما يشير إلى تكافؤ المجموعات الثلاث قبل البدء في البرنامج وبالتالي قد يُعزى التغيُر في الاتجاهات - إن وجد- إلى الدمج.

ويتضمن جدول رقم (5) المتوسطات الحسابية للاتجاه العام نحو التربية البدنية المدمجة والاتجاه نحو تعديلات قانون كرة السلة لعينة الدراسة وفقاً لنوع الدمج ومستوى النزعة التنافسية والنوع والجنسية.

جدول رقم (5) : المتوسطات الحسابية (س) والانحرافات المعيارية (ع) للقياسات البعدية للاتجاه العام نحو التربية البدنية المدمجة والاتجاه نحو تعديلات قانون كرة السلة لعينة الدراسة (ن=63)

الاتجاه / المتغير		الاتجاه العام		الاتجاه نحو التعديلات	
		س	ع	س	ع
نوع الدمج	منظم	*(2,42)19,38	2,85	(2,61)15,67	2,78
	غير منظم	(1,77)14,19	3,37	(1,79)10,71	1,87
	الضابطة	(1,84)14,71	3,54	(1,79)10,76	2,44
مستوى النزعة التنافسية	عالي	(1,69)13,53	4,55	(1,83)11,00	3,91
	معتدل	(2,03)16,24	4,06	(2,12)12,71	3,54
	متواضع	(2,18)17,41	2,90	(2,15)12,89	2,65
النوع	ذكور	(1,77)14,13	4,05	(1,85)11,10	3,03
	إناث	(2,24)17,88	2,99	(2,26)13,55	3,18
الجنسية	سعودي	(2,06)16,48	4,03	(2,15)12,88	3,77
	غير سعودي	(1,98)15,84	3,98	(2,01)12,05	3,00

*الأرقام بين القوسين عبارة عن حاصل قسمة المتوسط على عدد العبارات لكل جزء في المقياس.

وسيتم عرض نتائج التحليلات الإحصائية لمعرفة تأثير نوع الدمج والمتغيرات الأخرى قيد الدراسة في اتجاهات الأطفال العاديين نحو التربية البدنية المدمجة ونحو تعديلات قانون كرة السلة، كما ستتم مناقشة هذه النتائج، وذلك وفقاً لفرضيات الدراسة:

تأثير نوع الدمج في الاتجاهات.

لفحص تأثير نوع الدمج (منظم وغير منظم وضابطة) في الاتجاه العام نحو التربية البدنية المدمجة ونحو تعديلات قانون كرة السلة تم استخدام تحليل التباين الأحادي لنوع الدمج (جدول رقم 6، 7).

ولتحديد مصدر التباين بين مجموعات الدمج الثلاث في الاتجاهين، تم استخدام اختبار شيفيه (جدول رقم 8،9) حيث تبيّن أن الاتجاه العام نحو التربية البدنية المدمجة وكذلك الاتجاه نحو تعديلات قانون كرة السلة لمجموعة الدمج المنظم أكثر إيجابية من مجموعتي الدمج غير المنظم والضابطة، ويتضح ذلك بتقسيم المتوسطين الحسابيين لكلا الاتجاهين على عدد العبارات في كل جزء من المقياس (جدول رقم 5) حيث تشير النتائج إلى أن كلا الاتجاهين لمجموعة الدمج المنظم في فئة "تقريباً نعم" والتي تدل على ميلهم للإيجابية.

جدول رقم 6: نتائج تحليل التباين الأحادي لأثر نوع الدمج ومستوى النزعة التنافسية في القياسات البعدية للاتجاه العام نحو التربية البدنية المدمجة

الاتجاه	مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجة الحرية	قيمة (ف)
نوع الدمج	بين المجموعات	342,95	171,48	2	*16,06
	داخل المجموعات	640,48	10,68	60	
مستوى النزعة التنافسية	بين المجموعات	145,37	72,68	2	*5,20
	داخل المجموعات	838,06	13,97	60	

*دالة عند مستوى 0.01

جدول رقم (7): نتائج تحليل التباين الأحادي لأثر نوع الدمج ومستوى النزعة التنافسية في القياسات البعدية للاتجاه نحو تعديلات قانون كرة السلة

الاتجاه	مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجة الحرية	قيمة (ف)
نوع الدمج	بين المجموعات	340,10	170,05	2	*29,59
	داخل المجموعات	344,76	5,75	60	
مستوى النزعة التنافسية	بين المجموعات	37,91	18,95	2	1,76
	داخل المجموعات	646,95	10,78	60	

*دالة عند مستوى 0,01

جدول رقم (8): نتائج اختبار شيفيه لأثر نوع الدمج على القياسات البعدية للاتجاه العام نحو التربية البدنية المدمجة .

نوع الدمج	المتوسط	منظم	غير منظم	الضابطة
منظم	19.38		*	*
غير منظم	14.19			
الضابطة	14,71			

جدول رقم (9): نتائج اختبار شيفيه لأثر نوع الدمج على القياسات البعدية للاتجاه نحو تعديلات قانون كرة السلة

نوع الدمج	المتوسط	منظم	غير منظم	الضابطة
منظم	15,67		*	*
غير منظم	10.71			
الضابطة	10.76			

وتُعزى هذه النتيجة المتوقعة إلى اكتشاف جميع أفراد مجموعة الدمج المنظم لقدرات مستخدمي الكراسي المتحركة والتي تفوق إعاقتهم، حيث حقق الدمج المنظم الاتصال بين جميع الأطفال العاديين ومستخدمي الكراسي المتحركة. وهذا بدوره يدعم نظرية الاتصال وتأثيرها الإيجابي في تعديل الاتجاهات مع التأكيد على أن يكون الاتصال منظماً وليس تلقائياً واختيارياً، حيث اعتمد الباحثون في هذه الدراسة أنموذج شيريل لتعديل الاتجاهات (Sherrill, 1998) المبني على نظرية الاتصال والذي يؤكد على أن يتصف الاتصال المؤثر ايجابيا في الاتجاهات بكونه متكرر وتفاعلي وممتع وتعاوني وذو معنى للمشاركين و مشجع على الاحترام ومستمر لفترة. وقد يكون عدم معاناة مستخدمي الكراسي المتحركة في هذه الدراسة سوى من إعاقة بدنية في أطرافهم السفلية سبباً آخر يُعزى إليه تفوق مجموعة الدمج المنظم في الاتجاه نحو التربية البدنية المدمجة، حيث يشير عددٌ من الدراسات السابقة إلى تقبل التلاميذ العاديين لأقرانهم ذوي الإعاقات البدنية بدرجة أفضل من تقبل ذوي الإعاقات الأخرى (Gottlieb & Gottlieb, 1977;Parish, Ohlsen, Patrish, 1978; Tripp, French, & Sherrill, 1995)

واختلفت هذه النتيجة مع الدراسات السابقة عن الاتجاهات نحو التربية البدنية المدمجة (Archie & Sherrill, 1989; Block, 1995; Block & Zeman, 1996;Lockhart et al, 1998; Tripp et al, 1995)، وربما كان ذلك لأن الدمج في جميع هذه الدراسات كان غير منظم (اختياري وتلقائي)، ومن الصعوبة بمكان تحقيق الاتصال المباشر والشخصي بين جميع الأطفال العاديين وأقرانهم ذوي الاحتياجات الخاصة إذا ما كان الاتصال اختياريا، بل واختلفت أيضا مع دراسة

سلينجر وآخرون (Slininger et al, 2000) رغم استخدامهم للدمج المنظم، وقد يكون ذلك بسبب نوع المعوقين الذين تم دمجهم وأداة قياس الاتجاهات المستخدمة والتي تقيس الاتجاهات نحو المعوقين دونما الإشارة إلى التربية البدنية، بالإضافة إلى إغفالهم لمبدأ المساواة الذي أشار إليه ألبورت في نظريته (Allport, 1954) حيث حاجة شديدي الإعاقة لمساعدين دائمين أثناء دروس التربية البدنية.

تأثير مستوى النزعة التنافسية في الاتجاهات

لفحص تأثير مستوى النزعة التنافسية (متواضع ومعتدل وعالي) في الاتجاه العام نحو التربية البدنية المدمجة والاتجاه نحو تعديلات قانون كرة السلة استخدم الباحثون تحليل التباين الأحادي (جدول 6، 7)

ويتضح من الجدولين (6، 7) وجود فروق دالة إحصائياً بين مستويات النزعة التنافسية الثلاثة في القياسات البعدية للاتجاه العام نحو التربية البدنية المدمجة بينما كانت الفروق في القياسات البعدية للاتجاه نحو تعديلات قانون كرة السلة غير دالة إحصائيا.

وبعد إجراء المقارنات البعدية باستخدام اختبار شيفيه للكشف عن مصدر الفروق بين المستويات الثلاثة (الجدول رقم 10)، تبيّن أن الاتجاه العام نحو التربية البدنية المدمجة لمجموعة مستوى النزعة التنافسية المتواضع أكثر إيجابية من مجموعتي المستويين الآخرين (المعتدل والعالي).

جدول رقم (10): نتائج اختبار شيفيه لأثر مستوى النزعة التنافسية على القياسات البعدية للاتجاه العام نحو التربية البدنية المدمجة

مستوى النزعة التنافسية	المتوسط الحسابي	عالي	معتدل	متواضع
عالي	13,53			*
معتدل	16,24			
متواضع	17,41			

وعند تقسيم المتوسطين الحسابيين للقياسات البعدية للاتجاه نحو التربية البدنية المدمجة على عدد العبارات في كل جزء من المقياس (الجدول رقم 5)، تبيّن أن اتجاه ذوي مستوى النزعة المتواضع ضمن فئة "تقريباً نعم" والتي تدل على إيجابيته، بينما كان اتجاه ذوي مستوى النزعة العالي ضمن فئة "تقريباً لا" والتي تدل على سلبيته. وتدعم هذه النتيجة نظرية الاتصال التي تعتبر وجود المنافسة من العوامل التي تؤدي إلى زيادة سلبية الاتجاهات (Allport, 1954).

وقد تفسر هذه النتيجة بأن الأطفال ذوي مستوى النزعة التنافسية العالي لا يرغبون عادة فيمن يقلل من فرص تحقيقهم للفوز، وبالتالي فرغبتهم في مشاركة مستخدمي الكراسي المتحركة ستكون محدودة، لأنه رغم قدراتهم سيؤثرون سلبياً على نتيجة فريقهم. في المقابل فإن الأطفال ذوي مستوى النزعة التنافسية المتواضع يشاركون في الأنشطة البدنية بهدف اللعب للمتعة فقط دون وضع اعتبار للفوز أو الخسارة. ولم تتفق هذه النتيجة مع الدراسة الوحيدة التي قارنت اتجاهات ذوي مستويات النزعة التنافسية المختلفة نحو التربية البدنية المدمجة (Block, 1995) ، حيث لم يجد بلوك فروقاً دالة إحصائياً بين اتجاهات ذوي مستويات النزعة التنافسية وقد يعزى ذلك لإيجابية اتجاهات جميع الأطفال في دراسته. وبشكل عام قد يكون تحديد مستوى النزعة من خلال سؤال واحد فقط قد لا يكون دقيقا.

تأثير النوع في الاتجاهات.

لاختبار الفرضية الإحصائية المتعلقة بتأثير النوع في الاتجاه العام نحو التربية البدنية المدمجة والاتجاه نحو تعديلات قانون كرة السلة تم استخدام اختبار (ت) (الجدول رقم 11، 12).

جدول رقم (11) نتائج اختبار (ت) لتأثير النوع والجنسية في القياسات البعدية للاتجاه العام نحو التربية البدنية المدمجة

المتغير		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"
النوع	ذكر	30	14,13	4,05	*4.20
	أنثى	33	17,88	2,99	
الجنسية	سعودي	25	16,48	4,53	0,619
	غير سعودي	38	15,84	3,98	

*دالة عند مستوى 0,01

جدول رقم (12): نتائج اختبار(ت) لتأثير النوع والجنسية في القياسات البعدية للاتجاه نحو تعديلات قانون كرة السلة

المتغير		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"
النوع	ذكر	30	11,10	3,03	*3,12
	أنثى	33	13,55	3,18	
الجنسية	سعودي	25	12,88	3,77	0,06
	غير سعودي	38	12,05	3,00	

*دالة عند مستوى 0,01

وتبين النتائج الواردة في الجدولين رقمي 11، 12 وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في القياسات البعدية للاتجاه العام نحو التربية البدنية المدمجة والاتجاه نحو تعديلات قانون كرة السلة لصالح الإناث.

وعند تقسيم المتوسطين الحسابيين للقياسات البعدية للاتجاه العام نحو التربية البدنية المدمجة والاتجاه نحو تعديلات قانون كرة السلة على عدد العبارات لكل جزء في المقياس (الجدول رقم 5)، يتبين أن الاتجاهين ضمن فئة "تقريباً نعم" للإناث وفي فئة "تقريباً لا" للذكور مما يدل على ايجابية اتجاهات الإناث وسلبية اتجاهات الذكور.

وقد تُعزى هذه النتيجة إلى ما افترضه هازارد (Hazzard, 1983) بأن المجتمع ينظر للذكر بأن يكون قوياً ونشيطاً بينما ينظر للأنثى بأن تكون عاطفية تُعني بالآخرين. بالإضافة إلى أن مستوى النزعة التنافسية لدى غالبية الإناث متواضع وهذا ما تدعمه نتائج الدراسة الحالية أيضاً، حيث بلغ عدد الإناث من ذوي مستوى النزعة التنافسية المتواضع 20 (61%)، والذي قد يكون بسبب عدم ممارسة الإناث في المملكة العربية السعودية عادة للأنشطة البدنية التنافسية التي تذكي النزعة التنافسية، بل أنهن لا يمارسن التربية البدنية في المدارس باستثناء بعض المدارس الأهلية كالتي تنتمي إليها الإناث في عينة الدراسة الحالية. وتتفق هذه النتيجة مع الدراسات التي تشير إلى أن اتجاهات الإناث نحو ذوي الاحتياجات الخاصة أكثر إيجابية من الذكور في التربية البدنية و غيرها من مجالات الدمج الأخرى (Block, 1995;Fishbein, 1996; Hazzard, 1983;Krajowski, & Flaherty, 2000; Sheare, 1974; Slininger et al, 2000; Tripp et al, 1995; Voltz, 1982). بينما اختلفت هذه النتيجة مع دراسة آرشي و شيريل (Archie & Sherrill,1989) ودراسة لوكهارت وآخرون (Lockhart et al,1998)، وقد يكون ذلك بسبب إيجابية اتجاهات جميع الأطفال المشاركين في الدراستين.

تأثير الجنسية في الاتجاهات

لمعرفة تأثير الجنسية في الاتجاه العام نحو التربية البدنية المدمجة و الاتجاه نحو تعديلات قانون كرة السلة تم تقسيم المتوسطين الحسابيين للقياسات البعدية للاتجاهين على عدد العبارات لكل جزء من المقياس (الجدول رقم 5)،

حيث أشارت النتائج إلى أن اتجاهي الأطفال السعوديين وغير السعوديين أقرب لفئة "تقريباً لا" والتي تدل على ميلهم نحو السلبية في اتجاهاتهم.

وتم مقارنة اتجاهات الأطفال السعوديين وغير السعوديين نحو التربية البدنية المدمجة ونحو تعديلات قانون كرة السلة باستخدام اختبار (ت) في الجدولين رقمي 11، 12، حيث أشارت نتائج اختبار (ت) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين السعوديين وغير السعوديين في الاتجاهين.

ورغم توقع أن تكون اتجاهات الأطفال غير السعوديين أكثر إيجابية من أقرانهم السعوديين بسبب قدوم معظمهم من مجتمعات سبقت المملكة العربية السعودية بسنوات إن لم يكن بعقود في تبني دمج ذوي الاحتياجات الخاصة، إلا أن نتائج الدراسة لم تؤيد ذلك. وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أن هؤلاء الأطفال غير السعوديين قضوا معظم سنوات نشأتهم في المملكة العربية السعودية وبالتالي فإن تأثير مجتمعاتهم الأصلية قد يكون محدوداً.

الخلاصة والتوصيات

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر دمج مستخدمي الكراسي المتحركة في الأنشطة البدنية على اتجاهات الأطفال العاديين نحو التربية البدنية المدمجة. وتوصلت الدراسة ضمن حدودها إلى ما يلي:

1- دعم نتائجها لنظرية الاتصال في تعديل الاتجاهات مع التأكيد على أن يكون الاتصال منظماً و معززا لذوي الاحتياجات الخاصة والعاديين و يحقق هدفا مشتركا ومستمرا- أي الاتصال- لفترة ويراعي المساواة والتعاون والحميمية المعتمدة من المجتمع.

2- تفوق الدمج المنظم لمستخدمي الكراسي المتحركة في الأنشطة البدنية في تعديل الاتجاه العام نحو التربية البدنية المدمجة و الاتجاه نحو تعديلات قانون كرة السلة للأطفال العاديين.

3- تفوق الأطفال ذوي مستوى النزعة التنافسية المتواضع على أقرانهم ذوي مستوى النزعة التنافسية المعتدل أو العالي في إيجابية الاتجاه العام نحو التربية البدنية والاتجاه نحو تعديلات قانون كرة السلة.

4- تفوق الأطفال الإناث على أقرانهم الذكور في ايجابية الاتجاه العام نحو التربية البدنية المدمجة.

5- عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الأطفال السعوديين وغير السعوديين في الاتجاه نحو التربية البدينة المدمجة والاتجاه نحو تعديلات قانون كرة السلة.

على ضوء تلك النتائج يوصي الباحثون بما يلي:

1- البدء بتطبيق الدمج للأطفال مستخدمي الكراسي المتحركة في دروس التربية البدنية على أن يكون الدمج منظما ومعززا لذوي الاحتياجات الخاصة والعاديين ومساويا بينهم ومساعدا لتحقيق هدف مشترك ذا مستوى مرتفع نسبيا للجميع ومستمرا لفترة، مع اختيار الأنشطة التعاونية التي تتسم بالمتعة والمرح وذلك لضمان النجاح لهذا الدمج خصوصا في البرامج الرياضية الترويحية.

2- تمارس التلميذات ذوات الاحتياجات الخاصة الأنشطة البدنية في بعض المؤسسات التربوية الخاصة التي تقوم برعايتهن بالمملكة العربية السعودية وذلك من خلال مقرر تدريبات الإعاقة، بينما يلغى هذا المقرر بالنسبة للتلميذات في المدارس المدمجة. ونظرا لإيجابية اتجاهات التلميذات العاديات نحو التربية البدنية المدمجة، يوصى بالبدء بتدريس التربية البدنية المدمجة أو تدريبات الإعاقة المدمجة للتلميذات مستخدمات الكراسي المتحركة مع زميلاتهن العاديات.

3- إجراء دراسات مستقبلية عن اتجاهات الأطفال العاديين نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة الأخرى (خلاف مستخدمي الكراسي المتحركة) في التربية البدنية.

4- إجراء دراسات مستقبلية تجريبية بقياسات قبلية وبعدية وعلى عينات عشوائية عن تأثير دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في التربية البدنية في الجوانب النفسية (كمفهوم الذات) والاجتماعية (كإدراك الكفاءة).

المراجع

المراجع العربية

جونسون، تور (1994). تربية ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة ترجمة يوسف القريوتي، التربية الجديدة.عمان:مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، 61-106.

عودة، أحمد سليمان وملكاوي، فتحي حسن (1992). أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية. إربد ، الأردن: مكتبة الكتاني.

المطر، عبدالحكيم بن جواد (2003). أثر برامج الأولمبياد الخاص التقليدية والمدمجة على مفهوم الذات لذوي التخلف العقلي. مجلة جامعة أم القرى للعلوم الإنسانية والتربوية والاجتماعية، 5(2)، 94-113.

المطر، عبدالحكيم بن جواد (2002). دمج الأطفال ذوي التخلف العقلي و أثره في أدائهم الحركي. مجلة الطفولة العربية، 4(13)، 41-66.

الموسى، ناصر بن علي (1998). تجربة وزارة المعارف بالمملكة العربية السعودية في مجال دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية. في كتاب ندوة تجارب دمج الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة بدول مجلس التعاون الخليجي: التطلعات والتحديات (4-6 ذو القعدة 1418هـ).

المراجع الاجنبية:

Allport, G.W. (1954). The Nature of Prejudice. Cambridge, MA: Addison-Wesley.

Archie, V., and Sherrill, C. (1989). Attitudes toward handicapped peers of mainstreamed and nonmainstreamed children in physical education. Perceptual and Motor Skills, 69, 319-322.

Block, M. (1995). Development and validation of the children's attitudes toward integrated physical education_ Revised (CAIPE-R) Inventory. Adapted Physical Activity Quarterly, 12, 60-77.

Block, M, and Zeman, R. (1996). Including students with disabilities in regular physical education: Effects on nondisabled children. Adapted Physical Activity Quarterly, 13, 38-49.

Block, K., and Vogler, E. (1994). Inclusion in regular physical education: The research base. Journal of Physical Education. Recreation. and Dance. 65(1), 40-44.

Donelson, J. (1980). Changing attitudes toward handicapped persons: A. review and analysis of research. Exceptional Children, 46, 504-514.

Fishbein, H.D. (1996). Peer Prejudice and Discrimination: Evolutionary, Cultural, and Developmental Dynamics. Boulder, CO: Westview.

Forest, M., and Lusthaus, E. (1989). Promoting educational equality for all students: Circles and maps. In S. Stainback, W. Stainback, and M. Forest (Eds.), Educating Students in the Mainstream of Regular Education (pp.43-58).Baltimore:Brookes.

Grosse, S. (1991). Is the mainstream always a better place to be? Palaestra, 7(2), 40-49.

Gottlieb, J., and Gottlieb, B. (1977). Stereotypic attitudes and behavioral intentions toward handicapped children. American Journal of Mental Deficiency, 82, 65-71.

Hazzard, A. (1983). Children's experience with, knowledge of, and attitude toward disabled persons. The Journal of Special Education. 17, 131-139.

Jones, T., Sowell, V., Jones, J., and Butler, L. (1981). Changing children's perceptions of handicapped people. Exceptional Children. 47, 365-368.

Krajewski, J, and Flaherty, T. (2000). Attitudes of high school students toward individuals with mental retardation. Mental Retardation, 38, 154-162.

Lavay, B., and DePaepe, J. (1987). The harbinger helper. Journal of Physical Education. Recreation, and Dance, 58 (7), 98-103.

Lockhart, R. C., French, R. , and Gench, B. (1998). Influence of empathy training to modify attitudes of normal children in physical education toward peers with physical disabilities. Clinincal Kinesiology,52(2), 35-41.

Parish, T., Ohlsen, R., and Parish, J. (1978). A look at mainstreaming in light of children's attitudes toward the handicapped. Perceptual and Motor Skills, 46, 1019-1021.

Rarick, G.L. and Beuter, A.C. (1985). The effects of mainstreaming on the motor performance of mentally retarded and nonhandicapped students. Adapted PhysicalActivityQuarterly, 2, 264-272.

Sheare, J. (1974). Social acceptance of EMR adolescents in integrated programs. American Journal of Mental Deficiency, 78, 678-682.

Sherrill, C. (1998). Adapted Physical Activity, Recreation, and Sport: Crossdisciplinary and Lifespan (5th ed). Dubuque, IA: WCB. McGraw-Hill.

Sherrill, C., Heikinaro-Johanson, P., and Slininger, D. (1994). Equal-status relationships in the gym. Journal of Physical Education. Recreation, and Dance, 65(1), 27-31.

Slininger, D., Sherrill, C., and Jankowski, C. (2000).Children's attitudes toward peers with severe disabilities: Revisiting contact theory. Adapted Physical Activity Quarterly, 17. 175-196.

Strully, J.L., and Strully, C.F. (1989). Friendship as an educational goal. In S. Stainback, W. Stainback, and M. Forest (Eds.), Educating Students in the Mainstream of Regular Education (pp. 59-70). Baltimore: Brookes.

Tripp, A., French, R., and Sherrill, C. (1995). Contact theory and attitudes of children in physical education programs toward peers with disabilities. Adapted Physical Activity Quarterly, 12, 323_332.

Tripp, A., and Sherrill, C. (1991). Attitude theories of relevance to adapted physical education. Adapted Physical Activity Quarterly, 8, 12-27.

Voeltz, L. (1982). Effects of structured interactions with severely handicapped peers on children's attitudes. American Journal of Mental Deficiency, 86, 380-390.

Vogler, E.W., van der Mars, H., Darst, P., and Cusimano, B. (1990). Relationships of presage, context, and process variables to ALT_PE of elementary level main-streamed students. Adapted Physical Activity Quarterly, 7, 298-313.

Yuker, H.E. (1988). The effects of contact on attitudes toward disabled persons: Some empirical generalizations. In HE. Yuker (Ed.), Attitudes Toward Persons With Disabilities (pp. 262-274). New York: Springer.

الملحـــــق

مقيـاس اتجاهات الأطفـــال نحـو التربيـة البدنيـة المدمجـة المعدل (للطفل مستخدم الكرسي المتحرك)

د. مارتن بلوك- جامعة فرجينيا
ترجمة د.عبدالحكيم بن جواد المطر- جامعة الملك سعود

توجيهات عامة:

(يقوم الفاحص بقراءة جميع التوجيهات والعبارات بصوت عال فيما عدا التعليمات بخط مائل فهي مخصصة للفاحص)

- أحتاج منكم بعض المعلومات والتي سوف تستغرق 15دقيقة.
- أولاً انظر لورقة الإجابة لديك (الرقم 1)، واكتب اسمك كاملاً في خانة "اسم التلميذ"(انتظر لتتأكد من إتمامهم لذلك).
- والآن (الرقم 2) اكتب عمرك بالسنوات في خانة "عمرك".
- والآن (الرقم 3) اكتب صفك في خانة "صفك".
- والآن (الرقم 4) ضع دائرة حول نوعك: ولد أم بنت (انتظر).
- والآن (الرقم 5) ضع دائرة حول نعم إذا كان أحد أفراد عائلتك أو أحد أصدقائك معوق، أو تعرف شخصاً معوقاً مثل أخوك أو أختك أو قريبك- ابن عمك، ابن خالك مثلاً- أو شخص في حارتك يستخدم كرسي متحرك أو لا يرى أو لا يسمع أو لديه تخلف عقلي وضع لا إذا كنت لا تعرف شخصاً معوقاً (انتظر).
- والآن (الرقم 6) ضع دائرة حول نعم إذا كان تلميذ معوق في فصلك- الآن أو في السنوات الماضية- أو تعرف شخصاً في أحد فصول التربية الخاصة الملحقة بمدرستك - الآن أو في السنوات الماضية - يستخدم كرسي متحرك أو لا يرى أو لا يسمع أو لديه تخلف عقلي وضع لا إذا كنت لا تعرف شخصاً معوقاً (انتظر).
- والآن (الرقم 7) ضع دائرة حول نعم إذا شاركت تلميذاً معوقاً في درس تربية بدنية أو لا إذا لم تشارك تلميذاً معوقاً في درس تربية بدنية (انتظر).
- والآن (الرقم 8) إذا كنت فعلاً تحب الفوز جداً وتغضب إذا هزمت ضع دائرة حول "أحب الفوز جداً". أما إذا كنت تحب أن تلعب وتنافس وتفرح بالفوز ولكن لا تغضب إذا هزمت ضع دائرة حول "أحب المنافسة". أما إذا كنت تحب اللعب للمتعة فقط ولا يهم الفوز والخسارة ضع دائرة حول "أحب اللعب".

سوف أسألك بعض الأسئلة وأخبرني عن رأيك فيها.

الأسئلة عن ولد اسمه مشعل سوف يشارك معكم في درس التربية البدنية. وسوف ترى قائمة من الأرقام في ورقة إجابتك وأمام كل رقم اختيارات عبارة عن نعم، تقريباً نعم، تقريباً لا، ولا.

لكل رقم سوف أقرأ عليك جملة بصوت عال، بعضكم سيوافق على الجملة، ضع دائرة حول نعم إذا كنت موافق عليها. وبعضكم لن يوافق على الجملة، ضع دائرة حول لا إذا كنت غير موافق عليها. وبعضكم سيوافق على الجملة ولكن غير متأكد، ضع دائرة حول تقريباً نعم. وبعضكم لن يوافق على الجملة ولكن غير متأكد، ضع دائرة حول تقريباً لا.

لا يوجد جواب صحيح أو جواب خطأ لأي من الجمل، جميعها يعتمد على شعورك نحو ما أقول.

دعوني أعطيكم مثالاً:

افترض أن الجملة تقول:"كرة السلة رياضتي المفضلة"، إذا كان هذا صحيحاً بالنسبة لك لأن كرة السلة فعلاً رياضتك المفضلة، فضع دائرة حول نعم. أما إذا كانت رياضتك المفضلة كرة القدم أو أي رياضة أخرى فأنت لا توافق على الجملة، فضع دائرة حول لا . أما إذا كنت تعتقد أن كرة السلة هي رياضتك المفضلة لكنك غير متأكد (حيث يمكن أن تحب رياضة أخرى أيضاً)، فضع دائرة حول تقريباً نعم. أما إذا كنت تعتقد أن كرة السلة ليست رياضتك المفضلة ولكنك غير متأكد (حيث أنك تحب كرة القدم فعلاً ولكنك نوعاً ما تحب كرة السلة أيضاً)، فضع دائرة حول تقريباً لا .

تذكر أن الإجابة على كل سؤال تعتمد عليك أنت ويمكن أن تختلف عن إجابة الأطفال الآخرين. فعندما تنتهي يمكن أن يكون لديك بعض الإجابات نعم وبعضها تقريباً نعم وبعضها تقريباً لا وبعضها لا او يمكن أن تكون جميع إجاباتك واحدة.

هل يوجد أي سؤال عند أي منكم؟.

إذاً دعونا نبدأ. ولكن أود أن أخبركم بشيء عن مشعل قبل البدء.

مشعل طفل في نفس عمركم. لكنه يعاني من إعاقة حركية لذا لا يستطيع التنقل من مكان لآخر إلا باستخدام كرسيه المتحرك. ويحب مشعل لعب الألعاب التي تحبونها، لكنه لا يؤديها بشكل جيد. ورغم ذلك يستطيع مشعل دفع كرسيه المتحرك، ولكنه أبطأ منكم ويتعب بسرعة. ويستطيع أن يرمي الكرة ولكن لمسافة قصيرة، ويستطيع لقف الكرة التي ترمى نحوه مباشرة، ولكنه لا يستطيع أن يرمي كرة السلة لأعلى بالدرجة الكافية لتسجيل هدف. وبسبب عدم قدرته على تحريك رجليه لا يستطيع ركل الكرة. فعندما تستمعون للجمل فكروا في مشعل.

والآن ابحثوا عن الجملة رقم 1 في الصفحة 2 وسأقرأ عليكم الجملة الأولى(ابدأ قراءة كل جملة ورقمها على حدة وانتظر إلى أن يضع كل الأطفال دائرة على الإجابة المناسبة قبل البدء بالجملة التالية. بعد كل مجموعة جمل تأكد- بالنظر إلى أوراق الإجابة- من وضع دائرة على جميع الجمل السابقة. تأكد من إعادة التعليمات المشار إليها في قائمة الجمل. ودائماً توقف بعد قراءة كل جملة، واقرأ التعليمات قبل قراءة الجملة التالية في القائمة).

1- أنا أعيش في الرياض (أو اسم المدينة التي يطبق فيها المقياس).

2- أتناول وجبة العشاء في تمام الساعة التاسعة صباحاً.

(الآن فكر في مشعل وضع دائرة حول نعم إذا وافقت على الجملة، ودائرة حول تقريباً نعم إذا كنت تعتقد أنك موافق ولكنك غير متأكد، ودائرة حول تقريباً لا إذا كنت تعتقد أنك لا توافق على الجملة ولكنك غير متأكد، ودائرة حول لا إذا كنت لا توافق على الجملة).

3- لا أمانع من مشاركة مشعل مع فصلي في درس التربية البدنية.

4-بسبب عدم قدرة مشعل على ممارسة الرياضات بشكل جيد فإنه سيعطل اللعب بالنسبة للآخرين.

5- لا أمانع في أن يكون مشعل أحد أعضاء فريقي عند لعب كرة السلة.

6- سيكون درس التربية البدنية ممتعاً إذا شارك فيه مشعل.

(لا تنسى أن تفكر في مشعل وضع دائرة حول نعم إذا وافقت على الجملة، ودائرة حول تقريباً نعم إذا كنت تعتقد أنك موافق ولكنك غير متأكد، ودائرة حول تقريباً لا إذا كنت تعتقد أنك لا توافق على الجملة ولكنك غير متأكد، ودائرة حول لا إذا كنت لا توافق على الجملة).

7- إذا شاركنا مشعل في درس التربية البدنية، سوف أتحدث معه وأكون صديقاً له.

8- إذا شاركنا مشعل في درس التربية البدنية، سوف أساعده في التدريب والمشاركة في الألعاب.

9- ينبغي أن يكون مشعل في درس تربية بدنية خاص بالأطفال المعوقين.

10- في أثناء التطبيقات بدرس التربية البدنية لا مانع من استخدام مشعل لأدوات خاصة مثل برج سلة منخفض .

(لا تنسى أن تفكر في مشعل وضع دائرة حول نعم إذا وافقت على الجملة، ودائرة حول تقريباً نعم إذا كنت تعتقد أنك موافق ولكنك غير متأكد، ودائرة حول تقريباً لا إذا كنت تعتقد أنك لا توافق على الجملة ولكنك غير متأكد، ودائرة حول لا إذا كنت لا توافق على الجملة).

(أي تعديل لقوانين كرة السلة في درس التربية البدنية تعتقد أنه مناسب إذا ما شارك طفل كمشعل في درس التربية البدنية؟ تذكر وضع دائرة حول نعم إذا وافقت على الجملة ، ودائرة حول تقريباً نعم إذا كنت تعتقد أنك موافق ولكنك غير متأكد، ودائرة حول تقريباً لا إلى كنت تعتقد أنك لا توافق على الجملة ولكنك غير متأكد، ودائرة حول لا إذا كنت لا توافق على الجملة).

11- يستطيع مشعل الجري بكرة السلة بوضعها على فخذيه.

12- يمكن خفض برج كرة السلة قليلا و توسيع الحلقة حتى يتمكن مشعل من التصويب.

(لا تنسى أن تفكر في مشعل وضع دائرة حول نعم إذا وافقت على الجملة، ودائرة حول تقريباً نعم إذا كنت تعتقد أنك موافق ولكنك غير متأكد، ودائرة حول تقريباً لا إذا كنت تعتقد أنك لا توافق على الجملة ولكنك غير متأكد، ودائرة حول لا إذا كنت لا توافق على الجملة).

13- لا يجوز محاورة مشعل عندما يكون مدافعا.

14- لا يجوز للأطفال الآخرين خطف الكرة من مشعل.

15- لا يجوز للأطفال الآخرين صد الكرة التي يصوبها مشعل.

16- أثناء الهجوم يجب أن يلامس الكرة جميع أعضاء الفريق قبل التصويب.

(الآن انتهيت، شكراً لكم لتعبئتكم هذه الورقة، أرجو أن تعطوني أوراق الإجابة).

مقياس اتجاهات الأطفال نحو التربية البدنية المدمجة المعدل

(للطفل مستخدم الكرسي المتحرك)

د. مارتن بلوك- جامعة فرجينيا

ترجمة د. عبدالحكيم بن جواد المطر- جامعة الملك سعود

ورقة الإجابة

1) اسمك:.....

2) عمرك: .....

3) صفك الدراسي:.....

4) ضع دائرة حول: ولد بنت

5) ضع دائرة حول:

نعم.أحد أفراد عائلتي أو أصدقائي معوق. لا. لا يوجد في عائلتي أو أصدقائي معوق.

6) ضع دائرة حول:

نعم. يوجد تلميذ معوق في فصلي الآن أو في السنوات الماضية. لا. لا يوجد تلميذ معوق في فصلي الآن أو في السنوات الماضية.

7) ضع دائرة حول:

نعم. شاركت تلميذاً معوقاً في درس تربية بدنية. لا. لم أشارك تلميذاً معوقاً في درس تربية بدنية.

8) ضع دائرة حول:

"أحب الفوز جداً" (أحب الفوز فعلاً وأغضب عند الهزيمة).

"أحب المنافسة" (أحب الفوز ولكن لا أغضب عند ما أنهزم).

"أحب اللعب" (ألعب للمتعة فقط ولا أبالي إن فزت أو انهزمت)

الآن استمع وضع دائرة حول الجواب.

1)	نعم	تقريباً نعم	تقريباً لا	لا
2)	نعم	تقريباً نعم	تقريباً لا	لا
3)	نعم	تقريباً نعم	تقريباً لا	لا
4)	نعم	تقريباً نعم	تقريباً لا	لا
5)	نعم	تقريباً نعم	تقريباً لا	لا
6)	نعم	تقريباً نعم	تقريباً لا	لا
7)	نعم	تقريباً نعم	تقريباً لا	لا
8)	نعم	تقريباً نعم	تقريباً لا	لا
9)	نعم	تقريباً نعم	تقريباً لا	لا
10)	نعم	تقريباً نعم	تقريباً لا	لا
11)	نعم	تقريباً نعم	تقريباً لا	لا
12)	نعم	تقريباً نعم	تقريباً لا	لا
13)	نعم	تقريباً نعم	تقريباً لا	لا
14)	نعم	تقريباً نعم	تقريباً لا	لا
15)	نعم	تقريباً نعم	تقريباً لا	لا
16)	نعم	تقريباً نعم	تقريباً لا	لا

كتاب العدد

أدب الطفل وثقافته

تأليف: د. مريم سليم
أعد المراجعة: د. علي الحبيب
كلية التربية - جامعة الكويت

لكي يكون المرء صادقا مع نفسه وملتزما بما تمليه عليه الأمانة العلمية عند مراجعته لأي كتاب، يجب أن يضع في اعتباره أموراً ثلاثة وهي الحيادية، الموضوعية، القدرة على تبرير رأيه بقوة. وبالطبع عليه أن يعيد قراءة الكتاب أكثر من مرة تلك القراءة التي لا تدعو إلى أي تردد في إبداء الرأي، ولا بأس من التركيز على أهم معالم الكتاب مثل المحور والمضمون وما يميز هذا المضمون أو المحتوى، وتلك البديهيات إن وجدت.

أولا: المحور الأساسي والمضمون:

إن أدب الطفل هو علم قائم بذاته إلا أنه يتصف أيضاً بقبوله من جميع سكان هذا الكوكب من البشر وعليه فإن اختيار مؤلفة الكتاب للعنوان التالي، "أدب الطفل وثقافته" هو عامل جذب لقراءته، من قبل المستويات المتعددة في الثقافة، بغية السعي للحصول على الأفضل من المساهمات في تنشئة الطفل وتربيته، بيد أن المحور الأساسي لهذا الكتاب قد استشعر ما يدور في نفس الطفولة ومخيلتها حين حاولت المؤلفة توظيف خبرتها في المجال (Domain) لما يخدم سرد القصة (Story Telling) واستغلالها في تغطية جوانب كثيرة ومتعددة تظهر للمعنيين والمهتمين أهمية القصة في حياة الطفل، وذلك لأفرادها مساحة ليست بقليلة لبيان تلك الأهمية للطفل ونفسيته من خلال استعراض وظائف القصة النفسية مروراً بإعداد الطفل لاستقبال حياة مدرسية ناجحة تؤهله للتعامل مع المواقف الاجتماعية المختلفة كالمواقف الانفعالية وإمكانية قدرته على السيطرة الذهنية وتمكنه بالتالي من النجاح بتفسير ما يدور من حوله وما يتوقعه من عالم مجهول بالنسبة إليه لا يستطيع مقاومته والتغلب عليه إلا بالتعبير اللفظي والحركي ولن يتسنى له ما يريد إلا بالاستعانة بالخيال الشفوي والمهاري، مستخدما ألفاظا سمعها أو حركات شاهدها وتبناها داخليا ثم أظهرها خارجا على شكل سلوكي أدائي، ولعل الأمر المهم عند المؤلفة، هو أن للقصة دور مهم جداً تلعبه في مخيلة الطفل ونفسيته، ويظهر ذلك جليا من استشهاد المؤلفة بالعالم جان بياجيه (Jean Piaget 1896-1980) ونظريته حول تطور النمو العقلي لدى الطفل واستغلال القصة لتنمية ذلك الهدف والوصول إليه باعتبار القصة تشحذ همة الذهن للتوقع والاستنباط أو لاختلاق بدائل أخرى من خلال الاستقراء، ناهيك عن علاقتها وأثرها في تنمية ثقافة الطفل وشخصيته.

ولم يغفل الكتاب ومؤلفته عن دور القصة في اشباع حاجات الطفل، كالحاجة إلى المعرفة والانتماء وكذلك حاجته العاطفية والتي تتمثل في قيامه بالبحث في الوسائط الثقافية (المكتوبة والمصورة والمسموعة والمرئية، كما في اللعب

الإيهامي أو العفوي أو المنظم والمسرح). أما واقع ثقافة الطفل العربي؟ كما حددته المؤلفة بل وصفته بأنه ضعيفا ومبعثراً مقارنة بالفيض الهائل من الانتاج الغربي الذي اقتحم المجتمعات العربية نتيجة لذلك الفراغ الثقافي ورغما عن المحاولات الجادة لشغل ذلك الفراغ.

كما استعرضت المؤلفة بكتابها أهم ما ينتج لثقافة الأطفال وتطور وسائطها كالمكتوبة وأهمها القصص والحكايات ودوائر المعارف العلمية وغيرها، والمسموعة والمرئية كالمسلسلات الإذاعية والتلفزيونية على اختلاف أشكالها، وهناك أيضاً المجسدة منها مثل المسرح ومسرح العرائس والفنون كالموسيقى وأغاني الأطفال وأناشيدهم وغيرها.

ثانيا: تضمن الكتاب بعداً آخر وهو اهتمام المؤلفة بالخصائص الذهنية للطفل ومراحل النمو العقلي لديه من مرحلة الأنا (Egocentrisme) إلى التفكير المنطقي كما حددها بياجيه. مما أعطى هذا الكتاب ميزة قلما نجدها في هذا النوع من الانتاج العلمي.

أما في الفصل الثالث، فقد اعتنى الكتاب ببيان أهمية تنمية القراءة من خلال تنمية الوعي القرائي عند الأطفال واهتمامه كذلك بالمؤثرات الخارجية المتعلقة بالكتاب ودورها في جذب الطفل ودفعه لتصفحه ومشاهدة الصور والتعليق عليها بعفوية صادقة، منبئةً بنمو الاستعداد القرائي لديه وتنمية القراءة وقدراته الخاصة إن كان في بداياته مضيفا بذلك لقاموسه اللغوي الكثير من المفردات الحديثة عليه وتدعيم استخدامه لها وتوظيفها التوظيف الصحيح. واختيار الطفل للكتاب يعتمد وبدرجة كبيرة على صورة الغلاف، أما الصور الداخلية فتعين الطفل وتساعده علي فهم النص وتفسير بعض الجمل بالإضافة إلى رسم البهجة أو الشفقة أو غيرها على محياه الصغير.

فتوصيف المؤلفة للمراحل السنية في مرحلة الطفولة ومدى استعداد الطفل لتناول الكتاب وهدفه من ذلك التناول هو بلا شك، مساهمة فاعلة للإرشاد عن متى يتم تقديم الكتاب لذلك الطفل وتوقع ما يمكن توقعه من رد فعل أو سلوك أدائي، فما يبحث عنه الرضيع في سنته الأولى غير ذي الست أو التسع سنوات مثلاً.

ينهي الكتاب فصله الثالث بالحديث عن رواية القصة للأطفال وما يتطلبه هذا الفن من شروط ومهارات خاصة يجب أن تتوافر لدى الراوي، فهو تمثيل يتصف بالإبداع ممزوج بالروح والأحاسيس لأن القصة المسموعة وقعها وتأثيرها على السامع أكثر من تلك القصة المقروءة. ولا يفوتني تذكير القارئ الكريم بأن هذا الجزء من نفس الفصل بهذا الكتاب، ستجبره ومن يهوى هذا الفن استرجاع ذكريات الطفولة وانصاته التام وحسن استماعه وشغفه بسماع المزيد من القصص كذلك استرجاع ذكرى سماع الشروط الخاصة بكتابة القصة الجيدة لأول مرة حين كان طالبا بالمرحلة الثانوية.

فالمؤلفة بدورها أعطت الأهداف التربوية للقصة وروايتها عنواناً رئيسيا وإن لم تحدد الأهداف التربوية المعنية وقد تكون تركت ذلك لاستنتاج القارئ، إنما اكتفت بتنبيه القارئ على وجود أهداف أساسية وأخرى ثانوية (تربوية - تعليمية) وذلك بإعطائها أمثلة على ما تكون عليه الأهداف التعليمية (الثانوية). ثم انتقلت بعد ذلك لتوضيح بعض عوامل النجاح لفن رواية القصة للأطفال كاللغة المستخدمة وواجب المعلمة أو الراوي نحو استخدام لغة القصة، مستثنية من ذلك القصة الشعبية ثم اختتمت ذلك بتحديد القواعد الخاصة بفن حكاية القصة للأطفال والتي من أهمها:

١- الإلمام والمعرفة التامة بأحداث القصة.
٢- وضوح المضمون والجوهر في ذهن المعلمة أو الراوي.
٣- البساطة أثناء سرد القصة دون تكلف أو مبالغة.
٤- التمثيل في التعبير حسب الموقف.

أما الفصل الرابع والمعنون بأدب الطفل والتحليل النفسي فقد أوضح الكتاب دور رائد مدرسة التحليل النفسي سيجموند فرويد (1856-1938) في التركيز على المفاهيم التي تكون البناء النفسي للإنسان، الهو - الأنا - الأنا الأعلى. ودور (الأنا) كعامل ارتباط للسعادة النفسية حتى وان تم تأجيل بعض الحاجات لتتوافق مع الواقع الذي يمر به الفرد ودور الأنا الأعلى كعامل رقابي بالنسبة للأنا وتدخل ذلك في عمليتي التربية والتنشئة الاجتماعية وتحجيم دور (الهو).

وللتأكيد على ما جاءت به نظرية فرويد، فقد استشهدت المؤلفة ببعض من الحكايات الخرافية وكيفية قراءة برونو بتلهايم لها. والحكايات الخرافية التي ناقشها بتلهايم هي كالتالي:

١- الصياد والجني: وهي قصة مأخوذة من قصص ألف ليلة وليلة.

وقد ربطتها المؤلفة ببعض الخبرات السعيدة والتي تنقلب إلى خبرات مؤلمة عند الطفل وكيفية تغليب الواقع على مبدأ اللذة في حياة الطفل.

٢- الدببة الثلاثة: وتشير أيضاً إلى مبدأ اللذة ومبدأ الواقع.

٣- ذات الرداء الأحمر (ليلى والذئب): وهي تشير إلى عدم الأمان لطفل رافض لعلاقة التبعية مع الأم وتخطية التعبية الفمية (المرحلة الفمية عند فرويد)، كما أوضحت القصة دور (الهو) متمثلا بأنانية الذئب من خلال ميوله، ثم الميول الغيرية والاجتماعية (الأنا الأعلى).

٤- الملك الضفدع: تتحدث عن أهمية دور الكبار في إرشاد وتوجيه الطفل على تكوين الأنا الأعلى، وكذلك تشير إلى أهمية تقبل الطفل لواقعه ليكون أكثر استقلالية دون تبعية.

٥- حارسة الاوز: أهمية الوصول إلى الاستقلالية وتحقيق الذات كان مظهراً أصيلاً في القصة.

٦- بيضاء كالثلج: لعل من أهم ما سعت إليه هذه القصة هو أنه يجب على الطفل أن الا يخشى تركه لمرحلة التبعية وعليه تقبل الواقع والتعامل بمرونه مع تجاربه الصعبة أثناء مرحلة الانتقال، لأنه بالتأكيد سيصل بالتالي إلى مرحلة أكثر سعادة.

وفي استهلال الفصل الخامس والذي حمل عنوان "الجانب التاريخي والأدبي في أدب الطفل وثقافته" تناول الكتاب بداية التراث القصصي، خصائص قصة الأطفال ثم الاجناس الأدبية المختلفة في أدب الأطفال، كالحكايات والأساطير وقصص الحيوان وما أتى على لسانه دون إغفال لدور القصة الشعبية أو القصص التاريخية في أدب الطفل، وأنهى الفصل حديثه الشيق بدور الشعر كجزء من أدب الطفل موضحا صوره وخيالاته وموسيقاه مروراً ببعض المعايير الخاصة والهامة لتؤخذ بالاعتبار عند التأليف للطفل سواء ما كان أناشيدا أو شعرا.

تعليق:

بعد مراجعتنا الموجزة لهذا الكتاب، لنا أن نبدي رأينا الخاص لما جاء به، ونرجو أن نكون منصفين بحقه ومؤلفته، فالكتاب قد جاء إضافة لما هو موجود في مجال أدب الطفل وثقافته ذلك ليكون معينا رافداً للمهتمين والباحثين، وباعتقادنا أنه كتاب يستحق القراءة المتأنية لبيان ما تعنيه تلك الركائز الأساسية في المضمون، والتي بلا شك قد بلورت جهد المؤلفة في الوصول إلى هدفها وإن كانت هناك بعض الملاحظات إلا أنها لا تشكل خللا أو عيباً بل اجتهاد يؤدي حتماً إلى انتاج علمي مرتقب، من هذه الملاحظات نذكر الآتي:

١- عنونت المؤلفة كتابها بأدب الطفل وثقافته، وفي رأينا كان من الأفضل لو أعطت كل جزئيات الأدب حقها كما هو الحال بالنسبة للقصة.

٢- استعراض القصة في أدب الطفل بهذا التفصيل برأينا الخاص يفرض عنوانا آخر للكتاب.

٣- وجود بعض الأخطاء المطبعية.

وختاماً، فإن هذا الجهد يعتبر اسهاماً آخر يضاف إلى عدة مساهمات في مجال خدمة الطفل العربي.

مقـــالات

الانترنت التربوي

إذا لم تكن راضيا عن التعليم في المدرسة يمكنك خلق بيئة تعليمية في المنزل

بقلم جين جروس Jane Gross
ترجمة: د. بدر عمر العمر

تعيش السيدة " بيني كيجلبرج" Panny Kjellberg في مدينة "ستايفزنت" Stuyvesant، لقد حولت هذه السيدة منزلها إلى بيئة تعليمية. فهذا ابنها وعمره ١١ سنة يلعب مع القطة في الوقت الذي يقوم بتهجئة كلمات اللغة الفرنسية ويمكن ملاحظة موسوعة العالم القديم على رف المكتبة بجانب "دليل السذج لفهم انشتاين" وأشرطة حول الحرب الأهلية في الولايات المتحدة الأمريكية. ويمكن ملاحظة ابنتها الصغيرة وهي تلهو مع الكتب تارة وتلعب في الخارج تارة أخرى.

التحقت ابنتا السيدة "كيجلبرج" التوأمتان في إحدى المدارس ذات المستوى العالي، في أحد المرات تم تأنيبهما وحولتا إلى الأخصائية النفسية بسبب سوء التصرف الذي قامتا به، لذلك قررت السيدة "كيجلبرج" تولي تعليمهما في المنزل وقالت "كنت خائفة دائما من اتخاذ هذه الخطوة الكبيرة من حيث الخروج عن التقليد المتعارف عليه، لكن الآن نجد أن الظروف أجبرتنا على ذلك إني أشعر بأنه يصعب علي العودة إلى ماكنت عليه".

إن الخطوة التي اتخذتها السيدة "كيجلبرج" مشابهة لخطوات أخرى اتخذتها أسر لحوالي ٨٥٠ ألف طفل في الولايات المتحدة لتلقي التعليم في المنزل، مقارنة بـ ٣٦٠ ألف منذ عشر سنوات، وذلك حسب إحصائية الإدارة التربوية في الولايات المتحدة. لقد أحصت مدينة نيويورك وحدها ما يقارب من ١٨٠٠ طفل يتلقون تعليمهم في المنزل، وإذا كانت مثل هذه الممارسات تعد في السابق نابعة إما من تقوقع ديني أو تحرر مفرط، يذكر الدارسون لهذه الظاهرة بأن من الأمور المستجدة أن الكثير من المواطنين الذين يقومون بهذا التصرف لا ينتمون لإحدى الطائفتين فهم يقومون بذلك لأنهم غير راضين عن مستوى المدارس الحكومية من جهة وغلاء المدارس الخاصة من جهة أخرى. ناهيك عن الضوابط الأخرى المتعلقة بالمناهج ونظم الامتحانات والتي يعتبرها بعض التربويين أنها تعاقب التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة سواء كانوا متفوقين أو معاقين.

يقول الدكتور "متشل ستيفنز" Mitchell L. Stevens، أستاذ علم النفس التربوي في جامعة نيويورك ومؤلف كتاب مملكة الأطفال: الثقافة وجدلية حركة التعليم المنزل"، أن زيادة الضوابط والمعايير دفعت كثيراً من أولياء الأمور للتحول إلى نظام التعليم المنزلي، ويضيف "ستيفنز" بأن التعليم المنزلي ينطلق من حاجات الطفل بدلا من الاحتياجات الإدارية في المدارس، إضافة أن الموضوع برمته أصبح أكثر يسراً بناء الخطوات التي جعلت منه أمراً مشروعاً بل وأكثر من ذلك فقد وضعت آلية لبناء المناهج والحصول على الدعم. حتى المجتمع بدأ يغذي ذلك من خلال ترك كثير من الأمهات أعمالهن والتفرغ للعمل المنزلي، حتى الأسر أصبحت أكثر اشتياقا لأن تكون مع بعضها.

يقول الدكتور "ستيفنز: بأن هذه هي ثورة الطبقة الوسطى في هذا المجتمع، ولم يكن يخطر ببالنا أن نتمكن من حل إشكالية التناقض بين عمل الأم وعملها المنزلي، حيث أن الوقع السريع للحياة يشكل عاملاً ضاغطاً على الأطفال الصغار.

تقول "لوري سبيجال" Laurie Spigel، من نيويورك بأنها اختارت التعليم المنزلي لابنها ذو الثلاث عشر عاماً بسبب الإفراط في الأنشطة المدرسية حيث يدرس الباليه، البيانو مما أدى إلى أن نتخلى حتى عن قصص ما قبل النوم وقد كان الإبن متعباً طول الوقت الأمر الذي لم يترك وقتاً للأسرة بل للمدرسة. لذلك اختارت الأم العمل المنزلي بعد أن جربت المدرسة الخاصة التي ظهرت السنة الرابعة فيها وكأنها مرحلة ثانوية، وهذا ما قد فعلته لأخيه الذي يدرس الآن في الجامعة.

الحالة الثالثة خاصة بالسيدة "جوليا أوتاويه" Julia Attaway، التي اختارت التعليم المنزلي لابنها الصغير الذي كان يقرأ ويقوم بعمليات حسابية وهو في مرحلة الرياض. لقد كانت على قناعة بأن التعليم المدرسي لن يجدي مع ابنها.

إن هذه الحالات الثلاث تمثل النمط العام للأسرة الأمريكية كما أبرزها المسح الذي أجري سنة ١٩٩٩ بواسطة المركز الوطني للإحصاءات التوبوية حيث وضح بأن خصائص الأسرة التي تعتمد التعليم المنزلي هي من الأسر البيض، وتضم كلا الوالدين، ذوي دخل أسري واحد ولديها ثلاثة أطفال فأكثر أما عن أسباب تبني التعليم المنزلي فكان ٤٩٪ للحصول على تعليم أفضل، ٣٨٪ نتيجة للمعتقدات الدينية و٢٦٪ سوء المناخ التربوي للمدرسة.

إن المدارس المنزلية مدارس مشروعة في الخمسين ولاية رغم اختلاف القواعد التي تنظمها. فمثلا في نيوجرسي لا تتطلب اشرافاً بينما تطلب ولاية نيويورك من أولياء الأمور إبلاغ المنطقة التعليمية وخطة تعليمية وتقديم تقرير للتقويم السنوي للطفل باستخدام اختبارات مقننة أو تقارير.

لكن من الصعب تقدير مدى نجاح هذه المدارس، لكن يذكر مدراء منظمة "أيفي" Ivy League بأن أطفال المدارس المنزلية حصلوا على درجات عالية في "سات" SAT وكانوا أكثر توافقاً لمتطلبات الجامعات والكليات، فنجد مثلاً أن بعض الأسر لديها ثلاثة أطفال من خريجي المدارس المنزلية يدرسون في جامعة هارفرد وشاب قام بتأليف مسرحية أكثر مبيعا، وبعض الأطفال حصلوا على مراكز أولى أو ثانية أو ثالثة في المسابقة الوطنية للتهجئة.

لكن على الطرف الآخر يحذر الدكتور "كلايف بيلفيلد" Clive Belfied، المدير المساعد للمركز الوطني لدراسات خصخصة التعليم في كلية كولومبيا للتربية، بأن هناك دراسة وحيدة منشورة لدرجات أطفال مدارس المنازل سجل فيها الأطفال مستوى عند السبعين والثمانين بالمائة، فلا توجد احصاءات حول "درجاتهم في سات" SAT، وعند المقارنة يتم مقارنة أفضل التلاميذ من هذه المدارس بالتلاميذ المتوسطين إلى المدارس العادية، فقد يكون البعض منهم قد تلقى تعليماً صارماً في المدارس المنزلية والبعض الآخر لم يتلق ذلك، فنحن لا نرى إلا النوع الأول.

يدور الجدل حول مسألة التطبيع الاجتماعي أكثر من مسائل التحصيل الدراسي يقول الدكتور "بيلفيلد" بأنه لا توجد دراسات لهذه المسائل وكل ما هناك تقرير لأحداث بأن التعليم المنزلي يوفر فرصة أكبر للتفاعل الاجتماعي" إن أكثر ما يخشى منه الدكتور بيلفيلد هو الأذى الذي يمكن أن يصيب الأطفال مثلما حدث في نيويورك حيث قام أبوان بتعريض أربعة أطفال بالتبني للمجاعة، في الوقت إن ظهور الأطفال للعالم الخارجي ومنه المدرسة يمثل أحد الأساليب التي تحمي الأطفال من الأذى.

يقوم أولياء الأمور الذين يرغبون في تبني فكرة المدارس المنزلية من توفير المواد التعليمية بدلا من الاعتماد على المنهج المدرسي فنجد أنهم في نيويورك قد بدأوا في نظام جيد للمكتبة، حيث يقومون بالشراء المباشر لهذه المواد بواسطة الانترنت، ويمثل الانترنت مصدراً تعليميا للأسر ذات الميزانيات المحدودة حيث يمكنهم من الدخول إلى المواقع المختلفة ويحصلون مثلاً على خطط لدروس في اللغة أو الكيمياء أو الأدب حسب السنوات الدراسية لأبنائهم، فكل شيء متوفر تقريباً على الانترنت، كما يقول الدكتور ستيفنز.

يثمن الدارسون في المدارس المنزلية تعدد المعاهد التعليمية في مدينة نيويورك من جانب ورخص تكلفتها من جانب آخر حيث أن أغلى معهد تعليمي لا يكلف نصف ما يدفع للمدارس الخاصة. فمثلا تدرس كارولين Caroline وجيسكا Jessica في اللغة الفرنسية في أحد المعاهد ولا يكلفهما ذلك نصف الثمن حيث أن معظم الدارسين يأتون خارج ساعات الذروة. فهذا "سالمون" Salmon يدرس الموسيقى والباليه ولديه منحة دراسية لتخصص علم الإحياء البحرية في مشروع هدسون رفرز Hudson River Project، وعندما يريد أبناء "أوتاويه" يدرسون قوانين حمورابي أو يربون دودة القز يزورون متحف التاريخ الطبيعي.

تتطلب قواعد مدينة نيويورك متابعة صارمة، لكن السيدة "سبيجل" Spigel تقول: "بأن كتابة التقارير عن الأبناء تزيد من قدرتها على التركيز على الأشياء الهامة، ويملك المعلومات الضرورية لتقرير درجات الجامعة، كما أن الأبناء يتعلمون النظام"، تتبع السيدة سبيجل نظام تسجيل الملاحظات على مفكرة التقويم المعلقة على الحائط، حيث يمكن استغلال المربعات التي تحتوي على المسائل العلمية لكن ماذا عن موضوعات الدراسات الاجتماعية؟ وتشير السيدة سبيجل بأنها وابنها يقومان بجهد مشترك لأن الموضوع هو عمل فريق وحل المشكلات أيضاً عمل مشترك.

هل يمكن التفكير بمستقبل التربية في العالم العربي؟

د. عدنان الأمين
رئيس الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية

أي تربية للعالم العربي للقرن الواحد والعشرين؟ هناك أربعة أمور تجعل إجابتي على هذا السؤال غير ممكنة: التبعية، والوسواس، والنفاق والعدوان. وثلاثة أمور تجعل الإجابة ممكنة: العولمة والإدماج والتفكير.

أولاً: التبعية

ليس بوسع مجتمعات لا تملك أمرة نفسها أن تقرر ما ستكون عليه في المستقبل. وليس بوسع مجتمعات تستورد معظم حاضرها أن تعرف ماهية مستقبلها. كما أنه ليس بوسع التربية التي تعكس أحوال المجتمعات وتحافظ عادة على ماضيها أن تقرّر شيئاً حول مستقبلها ومستقبل المجتمع. فكيف بوسعنا أن نعرف أية تربية للعالم العربي في القرن الواحد والعشرين؟

١- أن تكون دولة ما مستقلة سياسياً لا يعني أن المجتمع سيد نفسه، يملك أمرة نفسه. المجتمعات التابعة كلها مستقلة سياسياً. وسبب تبعيتها أنها مرهونة في اقتصادها لعوامل خارجية، تتحكم بقطاعات إنتاجها وتتحكم باستهلاكها. تنتج ما لا تستهلك، وتستهلك ما لا تنتج. وهي ليست حرة في هذا الموقع الذي وضعت فيه ضمن التقسيم الدولي للعمل، والذي يجعلها تجد مصلحتها في العمل لمصالح غيرها. إنها تشارك في المنظومة الاقتصادية العالمية عن موقع التابع.

٢- وأن تكون دولة مستقلة سياسياً لا يعني أن المجتمع فيها ينتج حاضرها الحديث. لقد أدخل التاريخ المعاصر معظم المجتمعات في الحداثة. والحداثة هي بارادايم واحد لأنظمة متعددة متشابكة كالنظام الاقتصادي والنظام التربوي والنظام الصحي ونظام الحكم وغيرها. الحداثة تفرض نفسها بسبب قوتها التنافسية في تقديم حلول جديدة وفعالة في مواجهة قضايا الإنسان الكبرى، وهي تضع المجتمعات المتأخرة في وضعية تنطبق عليها نظرية ابن خلدون حول البدو الذين يتشوقون دائماً لحياة الحضر. بارادايم الحداثة يواجه بارادايم التقليد وينتصر عليه بصورة راسخة، وان لم يكن بصورة نهائية، عبر العالم. والمجتمعات متفاوتة المشاركة أو الإندماج في الحداثة، بعضها حديث بصورة غالبة، وبعضها حديث بصورة انتقالية، وبعضها حديث بصورة هامشية. وقد أطلق على هذا البعض الأخير منذ زمن صفة البدائية، لأن البون الشديد بينها وبين المجتمعات الحديثة وضعها في الدرجة الأخيرة على سلم التقدم. وسلم التقدم هو من مفاهيم الحداثة أصلاً. ومن سخرية القدر أنه مع المزيد من تقدم الحداثة يزداد عدد المجتمعات المهمشة التي وضعت نفسها أو وضعت على سكة التقليد والهامشية والبدائية، بالقوة أو بالحسنى. وقدألبس التنافس بين ثقافة الحداثة وثقافة التقليد رداء جديد هو "صراع الحضارات". وبما أن المسألة ما زالت حتى الآن بمثابة إدعاء، فإن

المجتمعات المعنية بها أكثر من غيرها هي المجتمعات الانتقالية. والمجتمعات الانتقالية متفاوتة الاندراج في الحداثة، بالمقارنة بين بعضها البعض، ومتفاوتة الاندراج داخل كل منها، ما بين النظام الاقتصادي والنظام التربوي، ونظام الحكم ونظام القيم والتكنولوجيا وغيرها.

إذا افترضنا أن المجتمعات العربية هي مجتمعات انتقالية، أي متفاوتة في ما بينها ومتفاوتة داخلياً، بين قطاع وآخر، وإذا افترضنا ثانياً أن سؤال "أي تربية للقرن الواحد والعشرين؟" هو سؤال حديث أي من نتاج بارادايم الحداثة، وإذا افترضنا ثالثاً أن حداثة التربية في هذه المجتمعات ناجمة عن محاكاة الحداثة العالمية (الغربية خاصة) بما هي مجتمعات انتقالية، يصح الاستنتاج أننا نعاني عجزاً إضافياً في تقديم إجابة حقيقية على السؤال.

٣- ليس السؤال عن التربية في القرن الواحد والعشرين هو وحده سؤال حديث، التربية نفسها في العالم العربي، هي تربية حديثة. لقد تبنت جميع الدول العربية، بصورة متلاحقة، الحداثة في التربية. ولن نجد أثراً للمؤسسات التقليدية إلا في حالات محدودة. كما هي الحال في السودان حيث الخلاوي ما زالت قائمة على هامش المدرسة، تفضي لاحقاً إلى تعليم إسلامي على الطرازالقديم. بينما في المغرب مثلاً جرى استدخال الكتاتيب أو ما يسمى هناك بالمسيد في النظام الحديث دون إلغائها، عن طريق إدخال مفاهيم المنهج والكتاب المدرسي وإعداد المعلمين ولوح الصف في مسعى لتنويع التعليم ولاستبقاء عدد لا بأس به من الصغار في أماكن الدراسة. وفي السعودية وبعض دول الخليج أنشئت المدارس القرآنية وما يليلها من مراحل للتعليم الإسلامي في نظام تراتبي شبيه بالتعليم الحديث في ترتيباته الصفية والمنهجية وشهاداته. كما يشهد عدد من الدول العربية عودة أشكال كانت بائدة للتعليم التقليدي كالحوزات العلمية التي يتابعها تاركو التعليم الحديث الذين اندرجوا مجدداً في بارادايم التقليد، من أجل تغذية هذا البارادايم لاحقاً في ثنايا المجتمع.

من جهة أخرى وفي مقابل الانحسار التاريخي للمؤسسات التربوية التقليدية عرفت الثقافة التقليدية كمضمون وكبنى الطريق للدخول إلي المؤسسة الحديثة. لكن ما يهمنا من كل ذلك ملاحظة أن التربية، في نزعتها الحديثة الطاغية، أو في بقاياها التقليدية، أو في إعادة تنشيط ما كان بائداً فيها، أو في استدخالها لعناصر تقليدية، أنها أي التربية، هي تجسيد وصورة لما يدور في المجتمع، أنها أقرب إلى المرآة منها إلى أن تكون الشخص الذي يقف أمام المرآة. والمرآة لا تقرر صورة من ينظر فيها. إنها تعكس فقط. أنها تابع للمجتمع، في تياراته وبدائله كما في نواة ثقافته. إنها منفعلة تجاه مجتمعات منفعلة بدورها. فكيف لها في الحالة هذه أن ترسم لنفسها مستقبلاً أو ترسم لغيرها مثل هذا المستقبل؟

ثانياً: الوسواس

يصف ابن خلدون الدعوى التي يدعيها فاقدو العصبية، أي النعرة على ذوي الأرحام الذين يحتفظون باسمها فقط أي النسب، بالوسواس - بمعنى أنها مجرد دعوى لا أساس لها، لا مندوحة منها، أمر وهمي لا حقيقة له، هذيان، وسواس فقط (ابن خلدون، 134-135). وهذا الأمر ينطبق على تيار جارف في الفكر التربوي العربي المعاصر.

منذ أول مؤتمر عربي تناول التعليم الابتدائي في الخمسينيات (1954) وحتى آخر مؤتمر عربي تناول التعليم العالي في نهاية التسعينيات (1998)، مروراً بعشرات المؤتمرات الرسمية وغير الرسمية، وبالأعمال التي رصدت لها الأموال ونفذتها مؤسسات فكرية عربية محترمة، وبالدراسات والمقالات والكتب، وبالدوريات التي كان موضوعها التربية العربية، والتي شاءت جميعاً أن تقدم الحلول الناجحة وأن ترسم طرقاً واستراتيجيات مستقبلية، يندهش المرء من غزارة الأمور الوهمية فيها التي لا حقيقة لها أو من قوة الوسواس.

السبب الأول لهذه الواقعة الفكرية أن المقاربات المعتمدة فيها كانت عربية المعنى فيما التربية الحاصلة فعلاً كانت قطرية المعنى. لقد رمت المقاربات أحياناً إلى إطلاق مبادئ وأحياناً إلى وضع استراتيجيات، قصدت طوراً نشر التعليم أو تحسينه وطوراً آخر استهدفت أن يساهم التعليم في الوحدة العربية أو الخروج من التخلف أو التبعية أو في إرساء الديمقراطية والمواطنية. والمفارقة المفسرة لاستمرار هذا النمط من الفكر التربوي العربي، أنه شاركت فيه معظم الدول

العربية بصورة رسمية أو غير رسمية، جمهوريات كانت أو ملكيات أو جمعيات، صغيرة كانت وكبيرة، غنية أو فقيرة، نفطية أو غير نفطية، كانت المشاركات إسمية، لكن النصوص المتأتية عنها، وهنا المفارقة، كانت دائماً من دون تسمية البلدان المقصودة بالكلام. فصار الكلام يحلق في فضاء لا بلد له ولا اسم.

وبسبب التعدد في المشاركة، أي التنوع في الوضعيات، وضرورة الوصول إلى وحدة النصوص التي لاتغضب أحداً، والتي يجد فيها كل طرف فكرة تخصه جاءت هذه النصوص في الأغلب الأعم ممعنة في التلفيق. كمثل قولك أنك تريد بناء منزل كبير وصغير في الوقت نفسه، في الجبل والسهل في الوقت نفسه. وكعينة على هذا التلفيق نقرأ المبادئ الاثنتي عشرة التي أعلنتها استراتيجية التربية العربية العام 1978: المبدأ الإنساني، التربية للإيمان، المبدأ القومي، المبدأ التنموي، الديمقراطي، التربية للعلم، التربية للعمل، التربية للحياة، التربية والبناء، التربية المتكاملة، الأصالة والتجديد، التربية للإنسانية، أي مظلة تجمع هذه المبادئ؟ ومن يستطيع القول أن أياً منها يسير عليه أي نظام تربوي؟ حتى المبدأ القومي تجد أحواله في الواقع معكوسة، إذا لاحظنا أن القومية اتخذت للإعتداء على قطر آخر واحتلاله، أو إذا لاحظنا أنه من الأسهل على مواطن عربي أن يحصل على تأشيرة زيارة لدولة أوروبية منه لزيارة دولة عربية. أو إذا لاحظنا أن هناك رعباً من القومية أحياناً، أو اعتماداً للقومية سلاحاً أيديولوجياً لترهيب المحكومين من أي أمر لا يعجب الحاكم بما في ذلك النزعات القومية ذات المعنى المختلف.

السبب الثاني لوصف الفكر التربوي العربي الأكثر شيوعاً بالوسواس أن تحديثيته أيديولوجية الطابع. والأيديولوجيا تعني تفريغ الفكرة الأصلية وتبسيطها حتى تصبح قوالب معيارية تتولد منها أقوال جاهزة نهز لها رؤوسنا بالموافقة. ومن هذه القوالب قالب السيناريوهات. في هذا القالب ينظر المفكر إلى بعض المعطيات التربوية، تحت بابي الكم والكيف، من خلال معايير مسبقة موجودة في مكان آخر من العالم، ويكتشف الاكتشاف الهائل الذي مفاده أن التربية العربية متردية. ثم يصل إلى ثلاثة سيناريوهات مستقبلية: إما الاستمرار في التردي، أو التردد بين التطوير والاستمرار، أو النهوض. ويسمى عادة هذا السيناريو الأخير بسيناريو الأمل والرجاء لأن الآمال معقودة على المستقبل، حيث ستقوم الوحدة ويحل التقدم، ولا يقول السيناريو "والله أعلم"، كما اعتاد ابن خلدون أن يقول، بل يكاد يقول "إنشاء الله"، لأنه معياري النزعة ديني القالب، يقارن ضمناً بين الجنة والنار.

تتبدل الأحوال ويبقى مثل هذا الفكر التربوي يدور حول نفسه. وبما أنه لا حقيقة له ولا نفع فإنه يعلّم في الجامعات.

ثالثاً: النفاق

إذا كان الفكر التربوي العربي قام في صلب ما انتشر منه على الوهم، فإن سياسات الحكام عموماً وحول التعليم خصوصاً قامت على النفاق. وأقصد بالنفاق الصورة التي نعرفها لزعيم يرفع راية النصر وهو منهزم، أو لزعيم آخر يتحدث عن النصر في معركة نعرف جميعاً أنه كان فيها خاسراً. النفاق يعطل العقل. فمع تكرار القوالب الجاهزة يصبح الكلام من طبيعة خشبية، وتنخفض الحساسية العامة تجاه الكلام المختلف، ويكف الكلام عن القيام بوظيفته التعبيرية عن الاتجاهات والأفكار والرأي العام. وتصبح الصحيفة كأنها هي نفسها، ولو تغير الزمن فيزيائياً. ومع رسوخه يصبح النفاق قالباً عقلياً ينتشر ويتوالد في الإدارة والإعلام والحياة العامة، وتصبح تربية الناشئة في المدارس طافحة بالنماذج القدسية والجامدة وصور أهل السلطة، وقائمة على الإملاء والتفريغ اللفظي بعيداً عن الذكاء العقلي أو الوجداني. وفي مثل هذه الوضعية العامة يصبح التفكير نفسه كاذباً لأن التفكير يتم بالكلام الصامت، وهذا الكلام يتكون من الخطاب الواحد الذي يجب أن يقال تبعاً لما تتوقعه العيون والآذان المبثوثة. ومع الزمن تنسد مسام التفكير السليم وتتوقف خلايا التفكير المبدع عن العمل. وإذا بالغنا في وجود هذه النزعة في مجمع ما، يمكن التخيل أن المثقفين يصبحون أقرب إلى مكبرات الصوت، والعامة ذات قابلية عالية للتلاعب بعقولها وإلى جرّها في كل مرة إلى شعار كاذب جديد. إن تردّى الأخلاق السياسية في العمل العام ليس ثمنه خسائر الماضي فحسب، بل ثمنه خسائر المستقبل، لأنه المولد للتخلف والحاضن له. لا مجال مع النفاق وتردي الأخلاق إلى البحث الجدي في المستقبل.

أ- عام 1955 كان عدد الأميين في البلدان العربية 30 مليون نسمة، اليوم صار عددهم 68 مليون. كم تقدمنا إلى الوراء؟ وكم قالت المؤتمرات الرسمية أنها ستتقدم إلى الأمام؟ النخب الحاكمة دوماً تدعي أنها تحارب الأمية. لكننا نكتشف بعد كل حملة، إعلامية الطابع غالباً. أننا أمام غبار معركة ولسنا أمام معركة. وأن هناك توافقاً حقيقياً بين وجود النخب الحاكمة ووجود الأمية. وأن ما وراء ادعاءات تطوير التربية ونشر التعليم مصالحة لهذه النخب مع التخلف. لكأن التخلف ضروري لممارسة الدجل السياسي (حول التحرر والتقدم والديمقراطية الخ).

إذا أخذنا بعين الاعتبار أن عدد الطلاب الجامعيين ارتفع من 100 ألف في ذلك الوقت إلى 5 ملايين اليوم، بحيث تقدمنا إلى الأمام في هذا الجانب فإنه لا بد من ملاحظة أن الدول العربية الأكثر سكاناً تتوزع بين كتلة أميين وكتلة متعلمين، الأولى تشكل 35% والثانية تشكل 65% من مجموع السكان في عمر 10 وما فوق أو ما يقرب من 70 مليون أمي مقابل 200 مليون متعلم. فهل يمكن القول أن مجتمعاً ما يستطيع التقدم فعلاً وهو مشدود داخلياً نحو اتجاهين أو هو يسير أعرجاً؟

ب- لنتوقف عند التعليم العالي ونرى ماهية التقدم الحاصل فيه. إذا تذكرنا ما حدث منذ عشر سنوات في مصر في قضية حامد أبو زيد، وقارنا بين هذه الحادثة وما حدث في مصر عام 1926 مع كتاب طه حسين "في الشعر الجاهلي" ألا نستطيع القول أننا تقدمنا هنا أيضاً خطوات عديدة إلى الوراء على مستوى العمل الفكري الذي يميز الجامعة عن التعليم ما قبلها؟ كيف تزيد أعداد الجامعات في الدول العربية والطلاب والأساتذة ويزيد معها عدد المحرمات؟

تحرص النخب الحاكمة على إظهار مسار التوسع الكمي في التعليم العالي وما تتكبده الموازنات من إنفاق، باعتبارها خدمة تقدمها للشعب. وهي في الوقت نفسه تعتمد مؤسسات هذا التعليم مساحات جديدة لتوزيع الأرزاق، ولتعليق الصور. حتى تكاد الجامعات تقتصر على وظيفة مخصصة في الأصل للتعليم ما قبل الجامعي، وهي وظيفة "التنشئة". وهذا ما يفسر اعتبار كل عمل بحثي خارج الأطر المتفق عليها سياسياً انحرافاً، وبالتالي عرضة للملاحقة، أي ما يفسر استبعاد وظيفة المساهمة في التغيير التي تسند إلى الجامعة عادة.

كيف يمكن توقع ماهية التربية في المستقبل إذا كانت النخب الحاكمة مرتاحة جداً لما هو عليه حال التربية اليوم، وتمنع أن يكون هناك مستقبل غير مستقبل ورثتها، مغطية ذلك بنظام كامل من فساد الأخلاق.

رابعاً: العدوان

لا أدري إن كانت منطقة أخرى من العالم شهدت ما شهدته البلاد العربية من اعتداءات خارجية. صحيح أن دولاً عديدة في أفريقيا وآسيا وأميركا اللاتينية شهدت تغلغلاً استعمارياً أو دخولاً عنيفاً له، لكن الثروات التي اكتنزت في بلادنا ومواقعها الجغرافية جعلتها خلال القرون الماضية ذات أولوية في الحسابات الأوروبية منذ الثورة الصناعية، وجعلت بعضها يشهد تدميراً منظماً أقواها ما حصل في الجزائر خلال 150 سنة.

لكن كون المنطقة العربية مهد الأديان السماوية، التي قلبت التاريخ البشري في ثورات متعاقبة، جعلها منذ تاريخ سابق موضوعاً للعدوان، كما حصل مع الحروب الصليبية. ثم مع اقتراب موعد انتهاء الانتدابات الفرنسية والبريطانية تمّ تنفيذ الوعد الذي أعطي للصهيونية في فلسطين. ومنذ إقامة دولة إسرائيل عام 1948 ودول المشرق تخضع للعدوان الإسرائيلي في حروب متتالية، ما زالت مفتوحة اليوم على احتمالات إضافية في المستقبل. إن الخمسين سنة الماضية لا تحتسب نتائجها في الخسائر المادية والبشرية فقط، بل في استنفاد الطاقات البشرية والفكرية والمادية في المدافعة والمقاومة الخارجية، فعلية أو قائمة على النفاق. والناتج على المستوى التربوي معروف، فبدلاً من أن تكون التربية وسيلة للبناء وممارسة التفكير اتخذت من أجل الأدلجة البحتة والإفقار الفكري، لأن المجتمعات العسكرية لم تبن أصلاً، بالمعنى العلمي التقني للكلمة، بل بنيت بالمعنى الأمني فقط.

أثر العدوان على التربية مزدوج: إفقار الموارد اللازمة لها للبناء والتطوير، وتوجيه الموارد الباقية من أجل أدلجة التعليم وإفقاره فكرياً، تحضيراً للمعارك الموعودة في صد العدوان. إن أي دراسة لمناهج التعليم في الدول العربية تظهر كم أن التعليم تلقيني وكم أن هناك عدداً محدوداً من القيم النمطية التي يجري التركيز عليها دون زيادة من صف إلى

آخر. وإلى أي حد تتسم الشخصيات الرئيسية بالقدسية، بما في ذلك الأم والأب والتلميذ المجتهد والمعلم، بصورة تؤسس لقدسية الزعيم وللمحافظة على الأوضاع القائمة. وتظهر كم أن اللغة العربية، المادة الوحيدة غير المستوردة مع التربية الحديثة، والوحيدة التي تخص العرب، هي فقيرة الحال في تعليمها. وتظهر كم أن الدروس الاجتماعية التي تجتمع فيها مبدئياً نواتج المعارف المحلية والعالمية مقولبة وفقيرة. وتظهر كم أنه من بين جميع المواد التعليمية ثمة مجموعتان فقط جاهزتان من دون جهد فكري: الدين، الموروث، والعلوم والرياضيات، المستعارة من الخارج. وبخلاف كل الظنون فإن هاتين المجموعتين غير متعارضتين. لذلك من غير المفاجئ أن يكون أهل المعرفة في كلا الحالتين متقبلين لبعضهم البعض. وأن تزدهر النزعات الدينية لدى خريجي العلوم والرياضيات تحديداً.

إن واحدة من أبرز خسائرنا نتيجة العدوان، وأوهام الرد على العدوان، هو إفقار الفكر العربي في القرن الماضي، مقارنة بأحواله في القرن الذي قبله. وكيف نجيب على السؤال أي تربية للقرن الواحد والعشرين، ونحن نفتقد الذخيرة لتقديم أجوبة مقنعة وفعالة؟ كيف نجيب على السؤال ونحن ما زلنا مشغولين في كيفية وقف العدوان؟

خامساً: العولمة

أريد أن أدافع عن أطروحة اعتبار العولمة مصدراً مفيداً وإيجابياً للإجابة على السؤال.

أفهم العولمة باعتبارها كسراً للحدود بين الدول، على قاعدة الانفتاح المباشر ما بين الأنظمة الاقتصادية والفكرية والثقافية والتربوية، وغيرها، أي تحييداً نسبياً للعامل السياسي، الذي يتضمن أطماع الدول في السيطرة على بعضها، ويتضمن استيلاء الحكام على أجساد الناس وأفكارهم. مع العولمة يفترض المرء أن الأفكار والقيم الإنسانية، والمنظمات الدولية الطابع، والشرائع العالمية، والمهارات المعترف بها، والأنظمة الأكثر فعالية وغيرها تنساب ويجري تبادلها ما بين البشر. افترض أن العولمة تعيد توزيع الأدوار تبعاً لطاقات وموارد الكتل البشرية، وتؤمن التكامل في ما بينها. ومعها، وبواسطة وسائل الاتصال والمعلومات، تصبح المعلومات والمعارف متاحة، رغماً عن القيود وأجهزة الرقابة. ويصبح من الأسهل الكشف عن الموسوسين والمنافقين والمعتدين.

بالنسبة للتعليم تحديداً تسمح العولمة بتوفير الفرص لأمور عديدة وتبنيها، منها:

- انتشار المقاييس والمعايير عبر العالم، أكانت تتعلق بمؤهلات المعلمين والمديرين، أو بالمهارات المكتسبة من قبل المتعلمين في مستويات التعليم وقطاعاته المختلفة.

- انتشار أنظمة التقييم والمحاسبة المؤسسية، تلك المتعلقة بالمؤسسات التربوية أو بالإدارات التربوية، أو حتى بأداء المسؤولين التربويين، وانتشار ثقافة التقييم عموماً.

- نشر ثقافة الشباب. وهي ثقافة فقيرة في بلادنا. لأن البشر عندنا صنفان أطفال وبالغون فقط. أطفال ننشئهم وبالغون يشاركوننا معتقداتنا. ثقافة الشباب تعني أنهم فئة ثالثة تتميز، نظرياً، بأنها متمردة، مقبلة على تبني بدائل فكرية وتقنية واجتماعية. فئة تجسد طبع التغيير الذي يتحول مع الرشد إلى طبع المسؤولية في التغيير.

- التشبيك بين مؤسسات التعليم العالي، وكسر قيودها المحلية، وإعطاء شهادات مشتركة، خاصة في الدراسات العليا والدكتوراه، فضلاً عن التوأمة، وتبادل البعثات وضخ المنح البحثية عبر العالم، وإقامة مشاريع بحثية مشتركة، والربط بين مراكز الموارد التربوية إلكترونياً وإطلاق الطاقات البحثية محلياً، ربطاً بالقضايا التي تستوجب المزيد من البحث الممكن محلياً.

إن المشاركة الإيجابية في العولمة، تمثل القدرة على التكيف، والقابلية للتغير والتطور. لذلك فإنها يجب أن تكون الأولى على روزنامة التربية في المستقبل. ولكنها لهذا السبب نفسه لا تقدم أجوبة جاهزة حول ما يجب وما لا يجب أن تكون عليه التربية خلال قرن أو أقل أو أكثر. فهذا كلام يتنافى مع طبيعة العولمة، بما تحمله من سرعة في التغير عن العالم. وإذا كان لابد من استخراج شئ واحد ثابت فهو دور التربية في تنمية القدرات العامة للمتعلمين، كبديل عن القولبة، ولو كان اسم هذه القولبة الاختصاص.

سادساً: الإدماج

هنا أيضاً أريد أن أدافع عن أطروحة أن الناس، العامة، الذكور والإناث، في الريف والمدينة، ولأي دين أو مذهب انتموا، لديهم طاقات وقدرات يجب الاعتراف بها، والبناء عليها، وإعطاؤها الفرص الكافية لكي تساهم في عملية التعلم المعقدة.

لقد درج أهل التربية عموماً، والمحترفون منهم خصوصاً، من معلمين ومديرين وخبراء ومسيرين ومصممين إلى تجهيز الأجوبة ووضعها في لوائح وضخها، وبرمجة الناس على أساسها وأول المبرمجين وكلاء التعليم أي المعلمين والمستفيدون منه (التلاميذ)، دون أن تكون هذه الأجوبة متمتعة بشرط الملاءمة.

ثمة في الثقافة الشائعة في بلادنا نمط مسيطر يقوم على افتراض أن التربية هي تقريباً من فوق إلى تحت، وأن الذين هم تحت في العملية التربوية أكانت إعداداً أو تدريباً أو تعليماً، إما يتقنون أو يخطئون، ويصنفون على هذا الأساس إلى صنفين: منهم من يصطفي ومنهم من يستبعد والباقي ينتظر.

ماذا لو اعتبرنا أن المعلمين بصفتهم بشر يفكرون، يمكن أن يبادروا، أن يبتكروا مواد تربوية وأساليب تعليمية جديدة. ماذا لو اعتبرنا أن التلاميذ لديهم خبرات متنوعة وليست متراتبة، وأن ما يظهرونه من أداءات يجسد هذا التنوع، ولا يجسد الجودة والتقصير فقط.

ماذا لو اعتبرنا أن القابعين خارج المدرسة لديهم قدرات من نوع آخر على التعليم تحتاج فقط إلى من يطلقها؟

ماذا لو اعتبرنا أن التعلم هو الموضوع ولو كان التعليم والإعداد والتدريب هو وسيلتنا لإحياء هذا الموضوع بدلاً من إقفاله. ماذا لو نظرنا إلى التربية باعتبارها منظومة للإدماج وليست منظومة للفرز؟

ماذا لو اعتبرنا أن التعليم العالي معني بالتعليم الابتدائي ومحو الأمية، والتعليم الابتدائي معنى بالمعوقين، والطلاب الجامعيين معنيون بإدارة المؤسسات التي يتعلمون فيها، ومديري المدارس ومعلموها معنيون بتطوير المناهج، وأن وضع الطلاب والمعلمين في أطر جامعة يولد هويات إضافية وبدائل جديدة؟

مرة أخرى يكون الجواب على السؤال حول أي تربية للقرن الواحد والعشرين، ليس جواباً جاهزاً حول مضمون هذه التربية وأساليبها، بل محاولة لتلمس المقاربة المعتمدة فيها. أما المضامين والأساليب فرهن بالناس وبالتغيرات على أساس الاعتراف بهم وبها. مرة أخرى يكون الجواب هو الاعتراف بالتغيرات بقدر الاعتراف بالثوابت، والاعتراف بالناس الأقل قدرات ظاهراً بقدر الاعتراف بالناس الأكثر قدرات ظاهراً.

سابعاً: التفكير

بين تقدير العولمة باعتبارها باباً مشرعاً على العالم، وما قد تجلبه من مخاطر الاستلاب تجاه الأنماط السائدة لدى الأقوى، وإدماج الناس بشتى أوضاعهم ونحلهم، وما قد يجلبونه من مخاطر الضيق والأصولية أو البدائية والمصلحة، ثمة منطقة فارغة تحتاج إلى ملء، تقوم على إعمال الفكر في الاتجاهين.

إعمال الفكر، أو التفكير، يعني التبصّر في ما نحن مقدمون عليه، في الأجوبة الجاهزة التي تقدمها القوى العالمية تبعاً لوضعياتها أو يقدمها الناس تبعاً لوضعياتهم. والتبصّر يشمل النظر في القيم التي تسوغ التبني من هنا ومن هناك. والتبصّر يشمل النظر في خلفيات ونواتج مايمكن تبنيه.

أدعي أن الوسواس والنفاق والاستلاب والأصولية وغيرها هي وقائع تتغذى من الكسل الفكري، عامة، ومنه الكسل الفكري التربوي بخاصة، وأن هذا الكسل في أوجه في بلداننا، وأدعي أن الانفتاح على العولمة وإدماج الناس يحتاج إلى عمل فكري دؤوب حتى لا يتحول أمر التربية إلى شريعة الغاب محلياً وإلى تبني أمور غير ملائمة إلا لأصحابها. وأدعي أن المجال الأكثر فقراً في منطقة التفكير في بلادنا هو مجال العلوم الإنسانية، من فلسفة وعلوم سياسية، وعلوم اجتماعية وتربوية. إنها الأكثر فقراً بسبب المحرمات السياسية والاجتماعية، وبسبب أوهام حل المشكلات الوطنية عن طريق العلم أو الدين. ولأنه في هذا المجال تحديداً لا تنفع الحلول الجاهزة. فالسيارة يمكن استيرادها، وكذلك

الحاسوب، والدواء. لكن أساليب الإدارة والتعليم والتعلم، ومعالجة البيئية، والمعالجة الصحية، وحل النزعات، والعلاقة بين الريف والمدينة وبين العصبية والتكنولوجيا، وتوزيع العمل والفقر والشباب وغيرها الكثير لا ينفع معها مجرد استيراد الحلول والأنظمة. ولا ينفع معها طبعاً مجرد العودة إلى المسلمات الدينية التي تحمل بصمات المذاهب ذات المرجعية الماضوية دائماً. المرجعان يجب أن يخضعا للتفكير.

لو كان عليّ أن اقترح شيئاً على مؤسسة الفكر العربي التي أنشئت حديثاً والتي شعارها الجمع بين المال والفكر، لاقترحت أن تنصب جهودها على إتاحة الفرص للطاقات الفكرية في الشؤون الاجتماعية، وأن تنصب جهودها أيضاً على أحوال تعليم المواد الاجتماعية واللغة العربية في التعليم العام، والاختصاصات الإنسانية في التعليم العالي. فهذه المواد والاختصاصات هي الأكثر تبخيساً وتهميشاً، والأكثر خضوعاً للوسواس. إنها بحسب ادعائي الأكثر حاجة إلى الحرية، وإلى تحصين نفسها من الوسواس والنفاق.

من سخرية القدر أن النظرية الأميركية في تغيير مناهج دول الخليج العربي اليوم تستهدف هذه المنطقة الفكرية تحديداً، ولكن بأجوبة جاهزة مرة أخري، على طريقة الأنظمة الاشتراكية سابقاً، والأنظمة الاستعمارية ما قبلها. وهذه خطة تتناقض مع العولمة والإدماج والعمل الفكري على السواء.

ان النظر إلى المستقبل عامة ومستقبل التربية خاصة يحتاج أولاً إلى تفكير في ما هو معروض من طاقات وفرص. وهذه الطاقات والفرص متاحة.

فلسفة قرى الأطفال (S.O.S) في جمهورية مصر العربية ودورها في تربية أطفال ما قبل المدرسة "دراسة تقويمية"

الباحث/ إبراهيم السعودي*

تعتبر السنوات الأولى من حياة الطفل خاصة المبكرة منها من أهم المراحل في تكوين شخصيته وبناء دعائم مستقبله، ولا سيما أن خبرات الطفولة الأولى تطبع بصماتها طوال حياة الفرد الإنساني، في مرحلة المراهقة والرشد، وعلى ذلك تتحدد مقدار مساهماته في بناء المجتمع.

وهناك مؤسسات اجتماعية وتربوية تتعاون مع الأسرة في تحمل رعاية الطفل وتربيته في هذه المرحلة العمرية الأولى منها دور الحضانة ورياض الأطفال التي تقوم برعاية أطفال عاديين، أي الذين يعيشون في أسرهم الطبيعية المكونة من الأب والأم والإخوة، حياة عائلية سليمة ولا يستطيع أحد أن ينكر ما لهذه الحياة الأسرية الطبيعية من أهمية بالغة للطفل في تكوين حياته.

وعلى الجانب الآخر هناك أطفال لم ينشأوا في أسرهم الطبيعية حيث منعتهم ظروفهم الخاصة التي لا ذنب لهم فيها من هذه الحياة الطبيعية، فمنهم أطفال مجهولي النسب، وأطفال الشوارع، وأطفال مؤسسات تربية البنين والبنات، وأطفال قرى الأطفال (S.O.S) وغيرهم، فهؤلاء الأطفال أحوج ما يكونون إلى الرعاية والحماية من الظلم والحرمان التربوي والمجتمعي.

وتعد قرى الأطفال (S.O.S) من هذه المؤسسات التي تقوم برعاية وتربية الأطفال المحرومين من الرعاية الأسرية، وهي نظام حديث تطويراً لنظام الملاجئ يقوم على توفير أسر بديلة تماثل الأسر الطبيعية للأطفال الذين لا أسر لهم، تلك القرى التي قام بتأسيسها الطبيب النمساوي هيرمان جماينر (Hermann - Gmeiner) عام 1949م وأطلق عليها (S.O.S)، وتعني (Save Our Souls) انقذوا أرواحنا.

ونظراً لأن التجارب الاجتماعية لاتعيش في عزلة عن بعضها وإنما تعيش كجزء لا يتجزأ من الحضارة الإنسانية، فإن هذه الفكرة نقلت من النمسا إلى كثير من دول العالم، حيث نقلت إلى مصر منذ عام 1977م، وبعد مرور أكثر من عشرين عاماً على وجود قرى الأطفال (S.O.S) في مصر يبقى هناك سؤال هام.

هل أننا نجحنا في النقل والتطبيق للفكرة التي تقوم عليها قرى الأطفال (S.O.S)؟ بمعنى أن هذا النظام قد تم تطويعه وفقاً لثقافتنا العربية وهويتنا المصرية أم أننا نجحنا في النقل والتكرار ليس إلا؟ ومن هنا ظهرت مشكلة الدراسة التي تتحدد في سياق الفقرة التالية؟:

* رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة، جمهورية مصر العربية، ٢٠٠١.

إن تربية الأطفال الطبيعيين في المؤسسات العادية مثل دور الحضانة ورياض الأطفال وغيرها ذات نظام تربوي يقوم برعاية وتربية الأطفال العاديين وفقاً لأهداف تربوية معينة خاصة في الظروف الأسرية الطبيعية، ولكن تربية الأطفال في مؤسسات الرعاية البديلة كقرى الأطفال (S.O.S) في مصر والعالم لها نظام تربوي آخر قد يتفق أو يختلف مع النظام التربوي السابق، الأمر الذي يتطلب دراسة فلسفة قرى الأطفال (S.O.S) بوجه عام ونظام تربية أطفال ما قبل المدرسة بوجه خاص، في ضوء معطيات الواقع القائم والعوامل المؤثرة فيه ومعايير ثقافة المجتمع المصري.

وعلى هذا فإن الدراسة سوف تتناول توضيح فلسفة قرى الأطفال (S.O.S) كمؤسسات تربوية أنشئت في المجتمع المصري لرعاية شريحة من الأطفال موجودة بالفعل ولايمكن إنكار وجودها، بهدف البحث عن طبيعة النظام التربوي القائم فيها والعمليات التربوية والاجتماعية والنفسية التي تتم داخلها، وصولاً إلى مساعدتها على تحقيق أهدافها الخاصة بتربية أطفال ما قبل المدرسة على وجه الخصوص.

ومن العبارة السابقة يمكن طرح السؤال الرئيسي التالي:

ما فلسفة ودور قرى الأطفال (S.O.S) في تربية أطفال ما قبل المدرسة في ضوء اتجاهات الفكر التربوي ومعايير المجتمع المصري؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيسي مجموعة التساؤلات الفرعية التالية:

١- ماأهم ملامح تطور الفكر التوبري في مجال تربية الأطفال اليتامى، وما واقع هذه التربية في المجتمع المعاصر؟

٢- ما الفلسفة التربوية لقرى الأطفال (S.O.S) من حيث الأهداف والوظيفة والموجهات الفكرية؟

٣- ما موقع قرى الأطفال (S.O.S) من منظومة تربية الطفل في مصر وعلاقة ذلك بتربية أطفال ما قبل المدرسة في هذه القرى؟

٤- ما أهم المعوقات التي تحول دون قيام قرى الأطفال (S.O.S) بتحقيق أهدافها في تربية أطفال ما قبل المدرسة؟

لذا تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف البحثية التالية:

١- تحليل أهم ما جاء بالفكر التربوي في مجال تربية الأطفال اليتامي، مع إلقاء الضوء على واقع هذه التربية في المجتمع المعاصر.

٢- توضيح الفلسفة التربوية لقرى الأطفال (S.O.S) من حيث الأهداف والوظيفة والموجهات الفكرية.

٣- الكشف عن طبيعة نظام تربية أطفال ما قبل المدرسة في قرى الأطفال (S.O.S) من حيث الأطر والمحتويات والعمليات.

٤- تحديد أهم المعوقات التي تحول دون قيام قرى الأطفال (S.O.S) بتحقيق أهدافها في تربية أطفال ما قبل المدرسة.

٥- طرح تصور مقترح بما يمكن قري الأطفال (S.O.S) من نظامها ومن ثم تحقيق أهدافها في تربية أطفالها في ضوء معايير ثقافة المجتمع المصري.

وتؤكد الدراسة الحالية أن تناول الأطفال اللقطاء الذين تضمهم قرى الأطفال (S.O.S) لا تعالجها الدراسة كظاهرة مجتمعية حتى لا يُفهم - ضمنياً - أن هناك دعوة لتهيئة الظروف لوجود مثل هؤلاء الأطفال في المجتمع من ناحية، أو أن يكون لأطفال الزنا موضع الاهتمام والاحترام فالزنا ممقوت في الإسلام، ولكن معالجة هذه القضية تدخل ضمن وقاية المجتمع من آثار وجود هؤلاء الأطفال دون رعاية وتربية تكفي المجتمع شر انحرافهم بما قد يجعلهم قنابل موقوته في وجه المجتمع.

خطوات الدراسة:

بعد تحديد الإطار العام لمشكلة الدراسة ومراجعة الدراسات السابقة، لتحقيق هدف الدراسة وذلك من خلال الفصل الأول، قامت الدراسة بإعداد الفصول البحثية التالية:

الفصل الثاني: بعنوان (تطور تربية الأطفال اليتامى في الفكر التربوي)

وقد تم من خلال هذا الفصل التعرف على تطور تربية الأطفال اليتامى في العصور القديمة في كل من مصر القديمة والصين والهند القديمة واليونان والرومان القديمة، كما تم التعرف على رعاية الأطفال اليتامى في العصور الوسطى والعصر الحديث على المستوى العالم ومصر، وقد أظهرت الدراسة من خلال هذا الفصل أن الاهتمام برعاية الأطفال اليتامي والمحرومين من الرعاية الأسرية من أقدم أنوع الرعاية وإن تعددت أسباب وألوان هذا الاهتمام، وكان لظهور الأديان السماوية أثر هام في إيجاد طريق واضح للإهتمام بهؤلاء الأطفال.

ولبيان مفهوم قرى الأطفال (S.O.S) والقيم التي تقوم عليها، والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها في إطار الثقافة الموجودة بها التي تحدد نطاق حركتها جاء **الفصل الثالث: بعنوان (قرى الأطفال (S.O.S) في العالم فلسفتها وأهدافها - نشأتها وتطورها)**.

الذي تم التعرف من خلاله على فلسفة قري الأطفال (S.O.S) وموجهاتها الفكرية وأهدافها وأهميتها كنظام حديث لرعاية الأطفال اليتامي يجمع بين الأسلوب المؤسسي والأسر البديلة، وكذا نشأتها وتطورها على مستوي دول العالم وما تتمتع به من مقومات تنظيمية وبشرية وفنية، وما تخصصه لطفل ما قبل المدرسة من اهتمام ملحوظ، حيث أظهرت الدراسة من خلال هذا الفصل أن قرى الأطفال (S.O.S) اهتمت بطفل ما قبل المدرسة واتضح ذلك من خلال رعاية الأم له وتكامله مع اخوته داخل أسرة واحدة حتى يتحقق بمساعدتهم الإندماج في البيئة الجديدة، وما يكتسبه من خبرات مفيدة عن طريق وجود الشباب الأكبر منه داخل القرية، وكما اهتمت بهم القرى أيضاً من خلال "روضة الأطفال الملحقة بكل قرية والتي يهيأ فيها الطفل تربوياً ويحصل على مدخلات التعليم المبكر من خلال النظريات التربوية الخاصة بفروبل وماريا مونتسوري، كما يمارس فيها الأطفال الهوايات والأنشطة التربوية المختلفة.

ثم جاء **الفصل الرابع: بعنوان (قرى الأطفال (S.O.S) في مصر بنيتها التنظيمية وهياكلها الوظيفية)** الذي تم التعرف من خلاله على المقومات الفيزيقية والتنظيمية والبشرية والفنية داخل قرى الأطفال المصرية في كل من (القاهرة - الاسكندرية - طنطا)، وذلك للتعرف على كيفية تطبيق هذا النظام داخل المجتمع الفرعي في قري الأطفال وعلاقته بالمجتمع المصري، وقد أوضحت الدراسة من خلال هذا الفصل مما تم جمعه من معلومات من لوائح العمل بالجمعية المصرية لقرى الأطفال وبعض التقارير الخاصة بها ولقاءات المسئولين بالقرى تبيّن أن قري الأطفال (S.O.S) المصرية تعمل قدر استطاعتها علي الالتزام بمبادئ ونظم قرى الأطفال (S.O.S) وتوجيهات المنظمة الدولية في رعاية وتربية أطفالها.

ونظراً لما تمثله السنوات الأولى من حياة الطفل من أهمية بالغة في تكوين مستقبله، وما لأهمية ما يتلقاه الطفل في هذه المرحلة من آثار في تشكيل شخصيته حيث انه يتعود على ما يتعود عليه، الأمر الذي يُصعّب تقويمه أو تعديله فيما بعد جاء **الفصل الخامس: بعنوان (دور قرى الأطفال (S.O.S) بمصر في تربية أطفال ما قبل المدرسة)** وقد تم التعرف من خلاله على مفهوم تربية طفل ما قبل المدرسة والمؤسسات المعنية بتربيته وأهمية تربية أطفال ما قبل المدرسة داخل قرى الأطفال (S.O.S) وواقع تلك التربية داخل قرى الأطفال المصرية.

ولتحديد أهم المعوقات التي تحول دون قيام قرى الأطفال (S.O.S) المصرية عن تحقيق أهدافها في تربية أطفال ما قبل المدرسة جاءت الدراسة الميدانية: التي أظهرت العديد من النتائج معبرة عن الواقع الحقيقي لتربية الطفل داخل قري الأطفال (S.O.S) في مصر وما يعوق هذه التربية من مشكلات عديدة والتي كانت على النحو التالي:

أولاً: بعد استعراض تحليل البيانات وتفسيرها لأفراد عينة الدراسة "الإداريين والمشرفين والأخصائيين ومعلمات رياض الأطفال "المطبق عليهم الاستبيان داخل قرى الأطفال (S.O.S) في مصر اتضحت العديد من النتائج والتي من أهمها:

أ- وجود قصور في مقومات الروضة الملحقة بقريتي الاسكندرية وطنطا لتأدية رسالتها التربوية على الوجه المطلوب والتي يرجع بعض أسبابها إلى الآتي:

١- وجود قصور في كفاءة معلمات رياض الأطفال من حيث مستواهن العلمي، فبعضهن حاصلات على الإعدادية

والبعض الآخر حاصلات على تعليم متوسط في وقت تهتم فيه الدولة بتخريج معلمات رياض الأطفال مؤهلات علمياً من خلال كليات وأقسام رياض الأطفال، مع وجود قصور في إعدادهن وتدريبهن.

٢- غياب فلسفة فروبل تماماً من برامج الروضة وأنشطتها، للإهتمام بالجوانب التعليمية بصورة مدرسية عن ممارسة الأنشطة وتنمية قدرات الأطفال من خلال اللعب التربوي.

٣- النقص في وجود متخصصين في المجال التربوي لتهيئة أطفال القرى تربوياً بما يعوضهم عن الحرمان الأسري بداية من طفولتهم الأولى، مع قلة الموارد المالية المخصصة لرياض الأطفال.

ب- سلب وحرمان الأطفال من الرعاية التربوية الخاصة بهم حيث يغلب على الجمعية المصرية لقرى الأطفال (S.O.S) الاهتمام بجمع المال لأنشطتها المختلفة أكثر من توفير الرعاية التربوية كأحد الأنشطة الفرعية.

ج- تعرض الأطفال لأكثر من تجربة لليُتم داخل قرى الأطفال (S.O.S) في مصر.

د- خروج قرى الأطفال (S.O.S) في مصر عن بعض أفكار ومبادئ قرى الأطفال (S.O.S) العالمية، ولوائح الجمعية المصرية لقرى الأطفال (S.O.S)، وثقافة المجتمع المصري ومعطياته الدينية.

هـ- ضعف الإشراف الداخلي والخارجي على القرى.

و- تأثير الحالة الاجتماعية للأمهات (مطلقات - أرامل - لم يتزوجن) على تكيفهن مع الأطفال، مما قد ينتج عنه مشكلات كثيرة يعاني منها الأطفال بعد ذلك.

ثانياً: بعد استعراض تحليل البيانات وتفسيرها لأفراد عينة الدراسة (الأمهات والخالات) المطبق عليهن استمارة المقابلة داخل قرى الأطفال (S.O.S) في مصر اتضحت العديد من النتائج والتي من أهمها:

أ- وجود مشكلات تعوق تربية أطفال ما قبل المدرسة داخل قرى الأطفال (S.O.S) في مصر والتي من بينها:

١- التحاق الطفل مباشرة داخل الأسرة عند مجيئه إلى القرية دون تهيئته نفسياً واجتماعياً للحياة الجديدة، مع عدم تنفيذ برنامج تربوي له يساعده على تكيّفه طبيعيا داخل القري.

٢- عدم وجود روضة للأطفال داخل قرية القاهرة، حتى يتحقق من خلالها فلسفة قرى الأطفال (S.O.S) في تحقيق الإندماج لأطفالها بالبيئة الخارجية، وتنمية ميول الأطفال وقدراتهم المختلفة.

٣- كثرة عدد الأطفال داخل الأسرة الواحدة في القرية مما يعوق التعامل معهم.

٤- اكتساب أطفال ما قبل المدرسة سلوكيات خاطئة من سلوك بعض الشباب والشابات خاصة أولئك المضطربين سلوكياً.

ب- وجود مشكلات تعوق الأم في تربيتها لأطفالها داخل قرى الأطفال (S.O.S) في مصر والتي من بينها:

١- التحاق بعض الأمهات للعمل بالقرية دون أي إعداد أو تدريب يؤهلهن على كيفية تربية هؤلاء الأطفال، ومن تدربن منهن كان لمرة واحدة بالتنقل داخل الأسر لاكتساب الخبرة، ومنهن من تدربن بتلقي مجموعة من المحاضرات في علم النفس ولم يتكرر هذا التدريب بعد ذلك.

٢- تحمل معظم الأمهات مسئولية رعاية وتربية الأطفال قبل أن ينتهين من فترة العمل، مما يؤثر على تكوين عنصر الخبرة لتهيئتهن جيداً لتربية الأطفال.

٣- وجود أمهات صغيرات في السن لم يمارسن الحياة الزوجية، ومع ذلك يتحملن مسئولية تربية الأطفال داخل القرى

ج- وجود مشكلات تعوق الحياة اليومية بوجه عام والتي من بينها:

١- عدم توفر الأنشطة الثقافية والفنية والرياضية والموسيقية، مع عدم وجود متخصصين للإشراف على هذه الأنشطة داخل القرى.

٢- عدم توفر الرعاية الدينية لأبناء القرى منذ نشأتهم مما يعمل على نقص الوعي الديني لدى هؤلاء الأبناء.

٣- ارتفاع مستوى الرفاهية داخل القرى من نظام المباني والميزانية ومستوى المعيشة، مما يؤدي إلى اتكالية الأطفال على القرى باستمرار وقلة الاعتماد على أنفسهم.

ومن خلال الإطار النظري والدراسة الميدانية وما توصلت إليه نتائج الدراسة من وجود بعض المشكلات التي تعوق قرى الأطفال (S.O.S) في رعاية وتربية أطفالها، وانتمائها إلى قيم وثقافة المجتمع المصري، قام الباحث بوضع تصور مقترح يهدف إلى إعادة النظر في الوضع الحالي لقرى الأطفال (S.O.S) في مصر بما يساعدها على تحقيق رسالتها في رعاية وتربية الأطفال اليتامى والمحرومين من الرعاية الأسرية بصورة تحقق لهم النمو السليم، بالإضافة إلى ضمان مسايرتها للإطار الثقافي والديني للمجتمع المصري، مع إظهار ما تحتاجه القرى من برامج تربوية وإمكانيات بشرية وفنية.

سر الإبداع يكمن في التركيز الذهني والمتعة في العمل وليس في الصدفة والإلهام

د. كاظم عبد نور

الخلاصة[1]

تناولت هذه الورقة في مقدمتها بعضا من تفسيرات الإبداع والمواهب والذكاء بضمنها تفسيرها وفقاً للصدف السعيدة وضربات الحظ التي تحالف بعض الأفراد وتجافي البعض الآخر. والهدف الرئيس منها هو المساهمة في تنقية تلك المفاهيم مما يشوبها من خلط. وفي محاورها الأخرى عرضت باختصار عدداً من الوقائع القديمة والحديثة التي تعزز فكرة دور الصدفة في إنجاز الأعمال الإبداعية عبر التاريخ والمضامين التربوية لذلك التفسير. ثم قدمت جوانب الخطأ والصواب في ذلك التفسير والمعلوم والمجهول فيه. ثم دعت الورقة إلي تعميم "ثقافة الإبداع" واقترحت واحداً من سبل تحقيق ذلك من أجل التقليل من "ثقافة التقليد والترديد" التي نكاد أن نغرق فيها حتى في مرحلة التعليم العالي والدراسات العليا. وانتهت الورقة بتوجيه سؤال للقارىء الكريم لإثارة تفكيره وإبداء رأيه في دور الصدفة في إنجاز الأعمال الإبداعية، ثم أهم المراجع التي أنارت طريق معد هذه الورقة.

أولاً: مقدمة وتقديم:

البحث عن أسرار إبداع الأفراد والشعوب والأمم كان ولا يزال الشغل الشاغل للفلاسفة والمفكرين وعلماء الاقتصاد والتجارة وعلماء النفس والتربية (وبخاصة المختصين منهم بعلم نفس وتربية التفكير والإبداع والمواهب). وذلك لما للإبداع من قيمة مادية وروحية واقتصادية ومعنوية تعود بالفائدة على الأفراد والشعوب والأمم. وذهب علماء النفس والتربية والفلاسفة والمفكرين مذاهب شتى في تفسير الإبداع، كل على ضوء ما توافر له من معارف وخبرات وبحسب مرحلته التاريخية. فعزى بعض منهم إبداع الأفراد إلى دخول معدن الذهب في تركيب أجسامهم (إفلاطون) في حين علل البعض الآخر الإبداع وبخاصة عند الشعراء إلى شياطين الشعر أو الحكمة أو إلى الهام كائنات خرافية. وفسر فرويد (مؤسس نظرية التحليل النفسي) ذلك بالتسامي للطاقة الجنسية المكبوتة. في حين عزى يونج إبداع الأفراد إلى اللاشعور الجمعي الذي ينتقل إلى عدد معين من الأفراد من الأجيال السابقة إلى الأجيال اللاّحقة لا شعوريا. وربط عدد من العلماء بين العبقرية (أعلى درجات الإبداع) والجنون (ربما يكون الإيطالي لمبروز أول من نادي بذلك) وآخرون بين الذكاء والإبداع والوراثة (من المحتمل أن يكون الإنجليزي جالتون أول من أشار إلى ذلك الربط). والربط الأخير يوحى بوجود أسر ذكية موهوبة مبدعة وأسر متوسطة الذكاء والمواهب الإبداع وأسر دون ذلك. بمعني أن المواهب والإبداع والذكاء تنتقل من الآباء والأجداد إلي الأبناء والأحفاد عبر الجينات أو الطفرات الوراثية (الوراثية البيولوجية). وعزى بعض آخر من الأفراد والباحثين الإبداع والمواهب والذكاء إلى البيئة الاجتماعية - الثقافية (الوراثية الاجتماعية) والتعزيزات التي تقدمها للأفراد (يؤمن في ذلك أغلب علماء المدرسة السلوكية في علم النفس وبخاصة سكنر B.F.)

(Skinner) في كتابه المثير للجدل "ماوراء الحرية والكرامة" (Beyond freedom and dignity, 1971). إذ يقول سكنر فيه: "الناس أبناء بيئاتهم... وهم غير مسؤولين عن فشلهم ولا يستحقون أي تقدير لنجاحاتهم (بضمنها إبداعاتهم..."(ص 180). كما يؤمن في ذلك كامين (Kamin,L) في كتابة الطريف "The science and Politics of IQ, 1977". في حين يرى باحثون آخرون (في مقدمتهم الروسي بافلوف والعراقي نوري جعفر) أن العمليات العقلية العليا، بضمنها الإبداع، تحدث نتيجة لعمليتين تطوريتين مختلفتين لكنهما متكاملتين هما: 1- "عملية التطور الفسلجي المخي التي يمر بها الفرد منذ طفولته حتى الرشد.. و2- عملية التطور الاجتماعي الثقافي التي يتحول أثناءها ذلك الفرد إلى إنسان متعلم" (أو جاهل) (جعفر، 1970، ص131). وبناء على ذلك يتم تفسير الإبداع بأنه "عملية ذهنية منظوراً إليها من زاوية تركيز الإنتباه لفترة طويلة من الزمن في موضوع معين (وهذه عملية فسلجية إرادية)، بالإستناد إلى الإلمام الواسع العميق (الذي ينتج من عمليات التطور الاجتماعي الثقافي بضمنها عمليات التربية والتعليم)، هو نشاط عصبي تقوم به خلايا القشرة المخية التي بلغت إثارتها حدها الأقصى". (جعفر، 1970، 171). وتفسيرات أخرى كثيرة أحدها يرى أن ضربات الحظ أو الصدف السعيدة تقف وراء إبداع الأفراد. وهذا ما نسمعه من عدد من الزملاء الأفاضل وبعض من طلبة الدراسات العليا المجدّين في طلب المعرفة عن الإبداع والمواهب والذكاء وأساليب تحفيزها وتدريبها وتنميتها عند الأفراد إبتداء من رياض الأطفال [2]. وهو ما دفعنا إلى إعداد هذه الورقة، وأوراق أخرى سبقتها ومن المحتمل أن تتبعها. وجميعها تهدف بشكل رئيسي إلى المساهمة في تنقية مفهوم الإبداع والمواهب مما يشوبهما من خلط وعدم وضوح.

ثانيا- معتقدات قديمة - حديثة تؤيدها كثير من الوقائع:

يعتقد كثير من الناس وعدد من الباحثين في ميدان علم نفس وتربية الإبداع والمواهب أنه لولا جلوس نيوتن صدفة تحت الشجرة وملاحظة التفاحة تسقط (بالصدفة)، لما اكتشف قانون الجاذبية، ولو لم يسبح أرخميدس في حوض السباحة ويلاحظ (بالصدفة أيضا) نفسه وقد خفّ وزنه ويلاحظ (بالصدفة) كمية من الماء تزاح لما توصل إلى اكتشاف قانون طفو الأجسام ولما اكتشف الطريقة التي أثبت بها لملك صقلية أن التاج المهدى له من الذهب الخالص وليس من الذهب المغشوش، ولولا ذهاب أحمد زويل إلى أمريكا وعمله في أحد مؤسسات ولاية كليفورنيا العلمية (وهذا حدث بالصدفة) لما توصل (صدفة) إلى الاكتشافات العلمية التي أهلته إلي نيل جائزة نوبل للسلام في عام (1999)، ولو لم يزر فريق عمل من شركة (IBM) بيل جيتس (مؤسس وصاحب شركة مايكروسوفت) في عام (1980) بالصدفة لما تمّ إكتشاف قدرات ومواهب هذا الرجل الذي زادت ثروته من إبداعه على (85) مليار دولار وهو بعمر لم يتجاوز (50) سنة. وبهذه الطريقة يفسر لك من يؤمن في الصدفة أسرار وصول المبدعين إلى الاختراعات والابتكارات في العلوم والفنون والتكنولوجيا والرياضة والرياضيات وعجز البعض الآخر. والإيمان في ذلك يدفع المؤمن به إلى انتظار الصدف السعيدة تنزل عليه من السماء أو تأتيه من الكائنات الخرافية أو من الوراثة البيولوجية أو الاجتماعية ويعلل عجزه وعدم قدرته على الإبداع إلى أن الصدفة لم تخدمه ولم تكن منصفه معه. ولهذا النوع من الإيمان مضامين تربوية ونفسيه سلبية خطيرة تؤثر في تربية وتعليم الأجيال الجديدة التي بدأنا نطالبها في السنوات الأخيرة أن تبدع في كل ميدان لتحقيق التنمية البشرية لنفسها ولمجتمعها والإنسانية، ومن أجل أن تحقق التفوق والتميز وتحقيق الذات.

وللأسف يؤمن في ذلك عدد من الناس والمثقفين، وبينهم علماء أفاضل وطلبة دراسات عليا، ومن يدري ربما يؤمن بها القارئ الكريم. لأن عشرات القصص الواقعية تتحدث عن دور الصدفة في الوصول إلى الإنجازات الإبداعية. وتلك القصص تعزز ذلك الإيمان. لكن من يؤمن في ذلك لم يسأل نفسه عن مقدار الوقت والجهد الذي بذله المبدع ولا عن التركيز الذهني الذي مارسه قبل الوصول إلى إنجازه الإبداعي (أي قبل أن تخدمه الصدفة)، ولا عن الدعم النفسي والاجتماعي الذي كان يأتيه من المحيطين به ولا عن أسباب عدم سماعنا أن فلاّحا طيبا أو عاملا كادحا أو بدويا أصيلا توصل بالصدفة إلى اكتشاف في الكيمياء أو علوم الأحياء أو في الفيزياء وعلوم الطبيعة والتكنولوجيا أو رسم لوحة خالدة، ولم يسأل عن أسباب حصول علماء الولايات المتحدة الأمريكية الذي لا يتجاوز سكانها ربع سكان الصين وليس علماء الصين على معظم جوائز نوبل للسلام (بحسب قانون الصدفة ينبغي أن يحدث العكس) خلال النصف الثاني من القرن العشرين، وتساؤلات أخرى كثيرة، تعجز الصدفة ومن يؤمن بها عن تقديم إجابات عنها.

وضربات الحظ.

إن دراسة حياة غالبية المبدعين تؤكد أن العمل المتواصل والتركيز الذهني في الميدان لفترة طويلة (تزيد على عشر سنوات في التخصص أحيانا) المقترن بالمتعة (متعة تعلم الجديد ومتعة التحدّي ومتعة تجريب الخطأ والصواب ومتعة الاكتشاف) والسعادة المتحققة من الوصول إلى الجديد والدعم المادي والمعنوي من الأسرة والمؤسسة التي عمل فيها ولها المبدع ومن المجتمع بشكل عام، هي طريقهم وطريق الأفراد والشعوب إلي الإبداع والتميّز والتفوق. وهو ما ينبغي أن نربي عليه الأجيال الجديدة. ومن لا يزال يشك في ذلك نقول له: ابحث عن مبدع واحد فقط في أي زمان أو مكان وفي أي ميدان إبداعي (من الرياضة والفنون التشكيلية إلى الرياضيات والفيزياء والمال والأعمال) وتأمل في نظام عمله وحياته قبل إنتاجه أول عمل إبداعي وخلاله وبعده، وستصل بنفسك إلى ما أشرنا إليه. وربما تصل إلى استنتاج أن يوم المبدع أكثر من (24) ساعة.

نقول: العلم ثمّ العمل ثمّ العمل، والثقافة الموسوعية في الميدان والاستمرار في التركيز الذهني وتوافر المتعة في العمل والرغبة في الميدان والدعم المادي والمعنوي للفرد من المحيطين به، والمرونة في التفكير، والرغبة في إنتاج الجديد، والانتماء للتخصص... إلخ هي من أسرار الوصول إلى الإبداع في كل ميدان، من الرياضة والرسم إلى الرياضيات وتكنولوجيا المعلومات، وليس الصدفة كما يعتقد البعض. إذ إن الصدفة وحدها لاتخدم أصحاب العقول التقليدية الكسولةولا أصحاب الخبرات القليلة السطحية ولا الأفراد الجياع إلى الخبز والحرية. إذ كم كان عدد علماء الفيزياء قبل نيوتن الذين شاهدوا التفاحة (وغيرها) تسقط من أعلى إلى أسفل؟ وكم منهم دخل حوض السباحة أو البحر قبل أرخميدس ولاحظ أن وزنه يخف وإن مقدارا من الماء يزاح؟وكم عالم عربي هاجر (أو هجّر) إلى أمريكا الشمالية وأوروبا وغيرها من الدول الصناعية هربا من الظروف الاجتماعية والاقتصادية والسياسية... إلخ قبل أحمد زويل ولم تخدمه الصدفة في اكتشاف قانون الجاذبية أو طفو الأجسام أو الفمتو/ ثانية؟ إنه العمل المتواصل والتركيز الذهني والتعزيزات الذاتية والاجتماعية... إلخ التي أوصلت وتوصل المبدعين إلى إنجازاتهم وليست الصدفة كما يعتقد البعض.

رابعاً: المجهول والمعلوم عن دور الصدفة في إنجاز الأعمال الإبداعية:

ينبغي أن نعترف أن كثيراً من أسرار التفوق والإبداع والذكاء والقوانين التي تحكم حدوث الصدفة لا تزال مجهولة لنا ويعمل آلاف العلماء على كرتنا الأرضية في الكشف عنها ولم ينتظروا الصدفة والحظ ليكشفا لهم عنها. لكننا يجب أن نعترف أيضاً أن الصدفة خدمت وتخدم العقول المدربة اليقظة المزودة بمخزون معرفي كبير وبالمهارات التي يتطلبها ميدان الإبداع، والصدفة خدمت وتخدم العقول التي "أدمنت" على العمل المتواصل والتركيز الذهني في أحد ميادين الحياة ووجدت المتعة والفائدة المادية والمعنوية واقتنعت في أن التقدم والنجاح والخلود يكمن في إنتاج الأعمال الإبداعية وليس في جمع المال والسلطة والسلاح، ولا في ترديد أقوال الآخرين وتقليد أعمالهم، بل الإنطلاق منها (بعد فهمها) نحو "خلق" الجديد المفيد الذي يتفوق على ما سبقه. وهو ما ينبغي أن نربي أبناءنا وطلابنا عليه. وفي هذا السياق ربما من المفيد تذكيرهم باستمرار: إن الجميع يتذكر ويكرر أسماء المفكرين والمبدعين مثل أفلاطون وأرسطو وسقراط والغزالي والمتنبي وابن رشد وابن سينا... إلخ، وستتذكر الأجيال القادمة بعد قرون بيل جيتس وأحمد زويل ونجيب

محفوظ ومجدي يعقوب ومحمد مهدي الجواهري وأمثالهم، من غير أن تتذكر، في الأعم الأغلب، أسماء المقلدين أو رجال المال والأعمال أو الحكام أو السياسيين الذين عاشوا خلال أزمنتهم على الرغم من دور بعض منهم في تربية وتعليم وتدريب ودعم عدد من أولئك المبدعين.

خامساً: تعميم "ثقافة الإبداع" أحد سبل التخلص من كثير من المفاهيم الخاطئة:

إن تعميم "ثقافة الإبداع" يعد واحدا من السبل التي نأمل أن ينطلق منها الآباء والأمهات والمربين نحو تصحيح كثير من المفاهيم الخاطئة في عقول أطفالنا وشبابنا وغرس الصحيحة. وأحد تلك المفاهيم التي نأمل غرسها هو: أن سر إبداع المبدعين يكمن في عرقهم وجدُهم وتركيزهم الذهني وحبهم للميدان الذي أبدعوا فيه وليس في الصدفة وضربات الحظ والإلهام. غير أن مهمة الغرس والبناء الجديد على أنقاض البناء القديم مهمة صعبة، لكنها ممكنة التحقيق لو ساهم في غرسها الآباء والأمهات والمعلمين والمعلمات ابتداء من مرحلة رياض الأطفال حتى الجامعة، ممكنة لو فهم الجميع المعنى العلمي للإبداع والمواهب والتفوق والذكاء. وهذا الفهم ممكن لو قدّمنا لهم مقرراً دراسياً أو أكثر خلال مراحل تعليمهم الجامعي في "علم نفس وتربية التفكير والإبداع والمواهب". وهي ما أوصى به، ولايزال، مفكرون وباحثون ومؤتمرات وندوات علمية في الميدان خلال الربع الأخير من القرن الماضي وبداية القرن الجديد ومنها التوصية الثامنة من التوصيات العامة لـ "ندوة دور المدرسة والأسرة والمجتمع في تنمية الإبتكار" التي عقدتها كلية التربية في جامعة قطر في (25-1996/3/28) ولا زالت تلك التوصية، للأسف، "نائمة" على (ص 875) من الجزء الثاني لوقائع تلك الندوة المباركة [3] من غير أن تجد طريقها إلى التنفيذ ونظيرتها التوصية الرابعة من توصيات المؤتمر الأردني الثاني للموهبة والإبداع الذي عقد في عمّان - الأردن بين (2-2002/4/4) [4]. إن تقديم المقرر المنتظر يزيد، في تقديرنا، من ذلك الإهتمام كمّاً ونوعا ويقلل من عدد الآباء والأمهات والمعلمين الذين يعزون إنجازات المبدعين إلى ضربات الحظ والصدف السعيدة وسيؤثر ذلك إيجابيا في تربية وتدريب الأجيال الجديدة وفي تقديرها وحبها للإبداع والمبدعين.

وختاما نسأل: ما هو رأيك عزيزي القارئ؟ هل لا زلت تؤمن في إن إبداع المبدعين في العلوم والآداب والتكنولوجيا والفنون وغيرها من ميادين الحياة ضربات حظ وصدف سعيدة وإلهام أم حبّ وعرق وجهد وسهر وتركيز عقلي ولعب وجد، كما يرى مستودع الإختراعات ثوماس أديسون الذي سجل أكثر من (1000) ألف براءة اختراع نتيجة حبه وعمله بسعادة في مختبره بمعدل (18) ساعة يوميا؟!!، ثوماس أديسون الذي يرى أن حوالي (99%) من المواهب والإبداع تعب وعرق وجد واجتهاد و(1%) للعوامل الأخرى بضمنها الصدفة، وهو ما لا نتفق معه عليه.

الهوامش:

1- بدأت فكرة إعداد هذه الورقة وتبلورت خلال عملنا "أستاذا زائرا" في كلية التربية - جامعة قطر خلال العام الجامعي (2002-2003)، لذا وجب التنويه وتسجيل الشكر والاحترام والتقدير للأخوة والأخوات في الكلية، إدارة وزملاء عمل وطلبة لما وفروه لنا من وقت للتأمل في كثير من مفاهيم تربية وتعليم وتدريب الإبداع والمواهب والتفوق عند الأسوياء وذوي الاحتياجات الخاصة، فلهم جميعا الاحترام والحب الأخوي.

2- خلال العام الدراسي والجامعي (2002-2003)، حدث في دولة قطر ثلاثة أحداث كبيرة مهمة جديرة بالذكر والثناء، أولها له علاقة مباشرة بموضوع هذا الجزء من الورقة وثانيها وثالثها لهما علاقة غير مباشرة. والأحداث بحسب تسلسلها التاريخي هي:

أولا: صدور قانون ينص على اعتبار مرحلة رياض الأطفال جزء من النظام التربوي القطري. وبذلك تصبح الدراسة فيها إلزامية ومجانية لجميع الأطفال في دولة قطر. لذا وجب علينا أن نقول:ألف مبروك لأطفال قطر وأسرهم. ونأمل أن يتم مثل هذا التشريع والتنفيذ في جميع دول مجلس التعاون العربية. ونتمنى لو أمكن تنفيذ ذلك في جميع الدول العربية التي بدأ دينها بـ "إقرأ..." والتي تشير أحد الإحصائيات الحديثة إلى وجود حوالي سبعين مليون مواطن عربي فيها لا يعرف القراءة والكتابة!!!، أي وجود "أمة من الأميين" داخلها، على الرغم من وجود آلاف من خريجي الجامعات العاطلين عن العمل ومئات المليارات من الدولارات المسجلة بأسماء أفراد وحكومات عربية وإسلامية في المؤسسات المالية خارج العالمين العربي والإسلامي. وأسباب ذلك ونتائجه معروفة للقارئ الكريم.

ثانيا: تسمية واستلام (3) ثلاث سيدات قطريات مهام كبيرة في منظمة الأمم المتحدة وفي دولة قطر. والسيدات هن:

1- تسمية الشيخة موزة بنت ناصر المسند (حرم أمير البلاد) مبعوثة خاصة لشؤون التعليم الأساسي والتعليم العالي لدى اليونسكو في مطلع عام (2003).

2- اختيار الشيخة حصة بنت خليفة آل ثاني مقرراً للجنة الدولية للمعوقين التابعة للجنة التنمية الاجتماعية التابعة للأمم المتحدة خلال شهر أيار/2003.

3- استلام السيدة شيخة أحمد المحمود حقيبة وزارة التربية والتعليم في دولة قطر خلال شهر أيار/2003.

وهذه الأحداث المباركة توجب علينا تسجيل التهنئة الصادقة للسيدات الثلاث مع التمنيات لهن بالنجاح في تلك المهام الكبيرة، والتمنيات لجميع السيدات القطريات والخليجيات الطموحات بالتقدم نحو مزيد من الإنجازات. وتلك الأحداث ربما تجيز لنا تسمية عام (2003) بـ "عام السيدة القطرية" لدولة قطر وربما لدول الخليج العربية. نأمل أن تكون الأعوام القادمة أعواماً للسيدات السعوديات والإماراتيات والكويتيات والعمانيات... إلخ. ونعتقد أن جميع السيدات الفاضلات من الداعيات بقوة لشعار "التربية والتعليم الإلزاميان المجانيان لجميع الأطفال ابتداء من عمر رياض الأطفال". بل ويعملن بجد من أجل تحقيق ذلك.

ثالثا: تصويت القطريين على أول مشروع لدستور دائم للبلاد (نبارك لشعب قطر هذا الإنجاز). نأمل أن يتوالى تصويت أبناء دول مجلس التعاون الخليجي وأبناء الدول العربية الأخرى (التي ليس لديها دساتير) على دساتير تحدد لهم بشكل واضح حقوقهم وواجباتهم في بلادهم. ومن يدري ربما يكون من بين تلك الحقوق هو حق أطفالهم في الحصول على تعليم الزامي ومجاني ابتداء من مرحلة رياض الأطفال.

3- نفضل تسمية تلك الندوة مؤتمراً نظراً لعدد البحوث والدراسات وأوراق العمل التي عرضت خلالها ونوعها وإذ تم خلالها عرض ومناقشة حوالي (47) بحثا ودراسة على مدى (4) أربعة أيام وطبعت وقائعها في مجلدين بلغ عدد صفحاتها حوالي ألف صفحة. وهذا الكم والنوع من البحوث والدراسات وأوراق العمل ربما يجيز لنا أن نقترح للأخوة الباحثين في ميدان علم نفس وتربية الإبداع، سواء خلال مرحلة الطفولة أو غيرها من مراحل العمر، ضرورة مراجعة محتويات المجلدين. إذ فيهما بحوث ودراسات وأوراق عمل قيّمة (عدد منها لباحثين أجانب) تدور حول علم نفس وتربية الإبداع عند الأطفال في مرحلتي رياض الأطفال والتعليم الابتدائي.

4- من الجدير بالإشارة هنا أنه في كلا البلدين (الأردن وقطر) يوجد إهتمام حكومي وشعبي بتربية وتعليم ورعاية المتفوقين والموهوبين والمبدعين، ونحن ندعو لهم بالنجاح ونتطلع إلى ثماره المباركة. وربما يكون ذلك الإهتمام من ثمرات المؤتمرات والندوات التي عقدت فيهما وتوصياتها وجهود الأفراد الذين آمنوا في أن أفضل استثمار في الحاضر وبناء للمستقبل يكمن في إعداد وتدريب العقول الوطنية المبدعة المنتمية لأرضها وإنسانها.

المراجع:

جعفر، نوري (1970). الفكر طبيعته وتطوره (الفصل الثالث - العمليات العقلية العليا)، كلية الآداب، الجامعة الليبية، بنغازي - ليبيا.

كلية التربية - جامعة قطر (1996)."ندوة دور المدرسة والأسرة والمجتمع في تنمية الابتكار"، المجلدان الأول والثاني، الدوحة - قطر.

مركز التميز التربوي (2002). أوراق عمل "المؤتمر الأردني الثاني للموهبة والإبداع"، عمان - الأردن.

الطفل والشعر الغنائي

أ. حسن عبد الفتاح ناجي

تناولت الدراسة أهمية الموسيقى في عالم الطفل ودورها في تنمية الحس الجمالي والمعرفي لديه باعتبارها صوتاً منغماً ذا إيقاعات متوافقة مع نفسيته وباعتبارها دلالة صوتية تحمل هوية مصدرها ويقسم البحث ألوان الموسيقى لدى الطفل إلى :-

1- **موسيقى الحسّ**

2- **موسيقى الحركة**

3- **موسيقى الصوت**

4- **موسيقى اللون**

5- **موسيقى الكلمة**

وتبين الدراسة مناخات كل لون موسيقي ودلالته ودوره الوظيفي في تنمية الحس الجمالي والمعرفي للطفل كما وتتحدث الدراسة بالتفصيل عن علاقة الطفل بالأغنية ((صوتاً منغماً ذا دلالة خاصة بالنغم وحرفاً مموسقاً ذا دلالة لفظية ذات معان تربوية وإرشادية وتعليمية)) راصداً ميلاد أغنية الطفل الصوتية وبدايات كتابة القصيدة (الأغنية) اللفظية وتذكر الدراسةفي الختام خصائص قصيدة الطفل.

الموسيقى لغة من لغات الجمال تشكل مع غيرها من لغات الجمال عالمي الطفل والشعر ، وتلعب الموسيقى على اختلاف إيقاعاتها وتسمياتها دوراً أساسياً في تكوين شخصية الفرد وسلوكه ، وهي إذا ما وظفت بطريقة سليمة مدروسة فإنها سوف تفرز لنا جيلاً يمارس دوره بكل ثقة وثبات .

تمثل الموسيقى والأغنية جزءاً من ثقافة الطفل النفسية والوجدانية والاجتماعية والفكرية ، بل هما أهم دعائم هذه الثقافة ذلك إن الموسيقى والأغنية أول سلوك بشري يواجهه الطفل في حياته يقول فالح فلوح في مجلة الموقف الأدبي[1].

((الغناء أول صور الفن الذي يواجهها الطفل وهو بين ذراعي أمه))

ويؤكد الدكتور عبد الحميد يونس في تقديمه لكتاب أغاني الأطفال الشعبية في واحد وعشرين [2] دولة أن الأصوات الموسيقية هي أول ما يمارسه الطفل اجتماعياً وهي أصوات ذات إيقاع موسيقي لا علاقة لها بالكلمة من حيث اللفظ أو المدلول .

((إن الأغنية نشأت قبل الكلمة باعتبارها صوتاً له إيقاع ووزن))

فالموسيقى والأغنية يساهمان مساهمة فعّاله ومهمة في تنشئة الطفل اجتماعياً وهذا هو دور من أدوار المجتمع نحو الطفل في مراحله المبكرة ويبين كتاب ((التنشئة الاجتماعية بعد الطفولة))[3] الذي ترجمه د. علي الزغل أهمية دور المجتمع في تنشئة الطفل اجتماعياً.

((إن وظيفة التنشئة الاجتماعية هي تحويل المادة الخام في الإنسان البيولوجي إلى إنسان مناسب للقيام بفعاليات المجتمع)) ومن الطبيعي أن مزاوجة البيولوجي مع الاجتماعي لا تتم دون ثقافة واعية من المجتمع للطفل حتى يتمكن الطفل من تأدية دوره اجتماعياً ويصبح عنصراً فاعلاً في مجتمعه.

إن ثقافة الطفل تبدأ من الأيام الأولى لميلاده فتدخل موسيقى الحركة ثم موسيقى الصوت لتشكلا لديه فرصتي الربط والاستدلال كما سنبين لاحقاً عند الحديث عن الموسيقى في حياة الطفل إضافة إلى ما يكتشفه هو و ما يصل إلى معرفته من خلال الملامسة عند تحريك يديه ويؤكد على ذلك الدكتور عبد الحسين بيرم في كتابه ((نقاط مضيئة في حياة الطفل)) [4]

((الطفل في الشهر الثاني من عمره يهوى اللعب ولمس وتحريك حلق الأم أو عقدها أو سوارها))

إن الطفل في أشهره الأولى لا يفكر بملامسة الثدي مثلاً عند الرضاعة ذلك بأنه قد اكتشفه من خلال الرضاعة لكنه يبحث عن أشياء أخرى يريد اكتشافها ليزيد ثروته الثقافية في معرفة ما حوله ولديه إحساس كبير في معرفة ما يحيط به ويؤكد ذلك الدكتور عبد الحسين بيرم [5].

((الطفل حساس جداً منذ ولادته فهو يعرف أمه من خلال رضاعة الثدي)).

وثقافة الطفل تعني لدى الدارسين والباحثين أنها مجمل ما يقدمه المجتمع للطفل من عادات وقيم وأساليب سلوك وعلاقات وأدوات وتقنيات كي يتعلمها ويتكيف معها، فهي والحال كذلك نمط معيشة الجماعة وللثقافة وظائف كثيرة اختصرها الدكتور مصطفى حجازي بكتابه ((ثقافة الطفل العربي)) [6] بوظيفتين هما :-

1- وظيفة اجتماعية تعد الطفل اجتماعياً حتى يصبح إنساناً اجتماعياً يتفاعل مع ما حوله بأسلوب إنساني يتوافق ونظرة المجتمع.

2- وظيفة نفسية وهي التي تكسب الطفل أساليب التفكير والمعرفة وقنوات التعبير عن العواطف والأحاسيس.

وإذا كانت الموسيقى بأصواتها المختلفة وإيقاعاتها المتنوعة ومفرداتها اللغوية هي أول إنتاج إنساني يدخل عالم الطفل ليكون اللبنة الأولى في تشكيل ثقافته وشخصيته فمن الضروري الوقوف على علاقة الطفل بالموسيقى والكلمة المغناة ودور كل منهما في تنمية وعي وإدراك الطفل إلى أي مدى تؤثران في سلوكه الاجتماعي.

الطفل والموسيقى

يبدأ دور الموسيقى في عالم الطفل من مرحلة ما قبل الولادة أي والطفل ما يزال جنيناً وعليه فإن العناية بالطفل موسيقياً تبدأ من العناية بالأم صحياً ونفسياً، وهذا ما تؤكده الدراسات فالعناية بالطفل والاهتمام به يبدأ من مرحلة التكوين من خلال الاهتمام والعناية بالأم.

لا يتوقف دور الموسيقى في المساهمة في تشكيل وجدان الطفل وتفكيره وسلوكه عند مرحلة من مراحل النمو بل تصاحب الموسيقى الجنين منذ الحركة الأولى حتى توقف النبض ، وهذه الأدوار المختلفة والمتعددة للموسيقى في حياة الفرد تمّر أيضاً بمراحل مصاحبة لمراحل نمو الفرد.

1- الموسيقى الحسيّة

ما إن يتكون الجنين داخل رحم الأم في أشهره الأولى حتى تبدأ علاقته بالموسيقى، وذلك من خلال دقات قلب الأم المنتظمة وحركة أعضاء الجسم الداخلية، وهذا الإيقاع المنتظم لنبضات القلب يشكل توازناً عند الجنين يستجيب له وتهدأ حركته وإذا ما اختلف الإيقاع النبضي عند الأم لأي سبب كان - فرح - حزن - فان الطفل يتأثر تأثيراً مباشراً بهذا

التغير في الإيقاع ويبدأ بحركات انفعالية تتناسب والإيقاع الجديد وهناك مقولة شعبية تقول إن الجنين يفرح لفرح أمه ويحزن لحزنها وقد اثبت العلم ذلك من خلال تغير حركة الجنين بتغير الإيقاع ، فدقات القلب منتظمة ما لم يطرأ على صاحبها طارئ معين فالنبضات مؤشر دقيق يدل على توازن حالة الأم أو انفعالاتها وتوترها ، والطفل الذي اعتاد إيقاعاً نبضياً منتظماً فإنه يتأثر سلباً أو إيجابياً عند هبوط حدّة هذه الإيقاعات أو ارتفاعها ، وهذا التجاوب مع أي تغيير في الإيقاع يدل على أثر الموسيقى في عالم الجنين فهو يساهم في تشكيل سكونه وحركته، فالجنين يبقى في وضع هادئ تماماً ساعة انتظام العزف النبضي وتزداد حركته مع أول تغيير تجاوباً رافضاً أو راضياً.

وينمو الجنين وتنمو علاقته بالموسيقى الحسيّه وتصبح جزءاً من عالمه ويبقى تعلقه وإحساسه بالموسيقى الحسية وتجاوبه معها إلى مراحل ما بعد الولادة والنضج وهذا ما نلمسه جيداً عند ملاعبتنا للطفل وعناقه، ففي لحظة العناق يحس بالأمان والعطف فيميل إلى الهدوء وعند ملامسة رأسه بلطف يشعر بالمحبة الكبيرة والاهتمام الذي يرجوه من الآخرين.

إن الموسيقى الحسية لا يسمعها الجنين بل يدركها حركة وإحساساً من خلال مسامات الجلد، وهذا النوع من التفاعل مع الموسيقى من أرقى أنواع الإحساس بالموسيقى وأكثرها تأثيراً وأصدقها عاطفة، ولا نبالغ إذا قلنا إن مثل هذا الإحساس الفطري موجود أيضاً عند الحيوانات فالقطة مثلاً تستجيب للمداعبة والملاطفة وتمشيط الجسد باليد استجابة لدفء الموسيقى الحسيه التي تعزف من خلال مسامات الجلد وتستقبلها مسامات الطفل .

2- الموسيقى الحركية

يضيف الطفل إلى عالمه بعد الولادة لوناً جديداً من ألوان الموسيقى ويدخل عالمه السحري، إن الطفل لا يتمرد بعد ولادته على الموسيقى التي غذته بعزفها قبل أن تغذيه أمه بطعامها وهو في عالمه الجديد يضيف موسيقى الحركة إلى الموسيقى الحسية، وهذه الموسيقى تدخل عالمه لتلبي حاجاته وحاجات المحيطين به من أفراد العائلة.

الطفل في أيامه الأولى للولادة يبدأ التعامل مع لغة موسيقية جديدة هي موسيقى الحركة من خلال حركة السرير وحركة إيقاع اليدين اللتين تحملانه وتهزانه بلطف وإيقاع الضربات الخفيفة على الظهر- الطبطبه - إن هذه الحركات بايقاعاتها المنتظمة تدخل عالمه فيألفها ويتجاوب معها سلوكاً منتظماً ويرفضها مشتتة مضطربة ويعلن عصيانه على ندائها فهو حين يطرب لحركة السرير المنتظمة أو هذا الإيقاع المنتظم فإننا نجده قد نام أو كف عن البكاء استجابة الإيقاع المنظم لأنه وجد راحة كبيرة في هذه الحركات والإيقاعات المنتظمة وهي عنده لغة حنان واهتمام متوازنة مع الموسيقى الحسية التي عايشها جنيناً، وإذا ما دققنا النظر عند إنامة الطفل في السرير فإنه يبدأ فوراً بالاستجابة عند بدء الاهتزاز المنتظم ويغفو وإذا ما حاولنا تغيير إيقاع حركة السرير بطأً أو سرعة فإنه يصحو من نومه مزعوجاً ومرعوباً، وهذا نفسه يحدث عند حمل الطفل باليدين أو على الرجلين والبدء بحركات منتظمة ثم تغيير الحركات والإيقاعات وكذلك في حالة الطبطبة المنتظمة فإن الطفل سرعان ما يستجيب لنداء إيقاعها لكنه سوف يعلن رفضه عند تغيير الإيقاع.

إن الطفل يدرك وظيفة الموسيقى الحسية ووظيفة الموسيقى الحركية وهذا الإدراك والوعي لوظيفة الموسيقى لا يأتي مباشرة عند أول إشارة من الوالدين أو المقربين انه نتيجة استمرار استجابة الطفل للموسيقى منذ التكوين الأول إنها علاقة نمت معه وسوف تنمو وتكبر وتزداد نضجاً بنضجه دافعه في الاستجابة رغبته الداخلية في حاجة معينة ، فهو عند الرغبة في النوم يتجاوب مع اهتزاز السرير أو الأيدي وعند تعطشه للحنان يميل إلى الالتصاق بجسد الآخر/الأم طالباً موسيقى حسية تريحه وتبعث فيه الاطمئنان والأمان. وقد تكون الاستجابة من الطفل تحقيقاً لرغبة مشتركة مع الأم، فالطفل يرغب في النوم ولا قدرة له على ذلك والأم ايضاً لديها نفس الرغبة، فتأتي حركة السرير المنتظمة أو اليدين لتلبي هذه الرغبة وهذا يتوافق تماماً مع نظرية الشرطية عند بافلوب.

إن موسيقى الحركة هي بداية الطريق للغة موسيقية قادمة سوف تدخل عالم الطفل وتساهم في تشكيل وعيه ووجدانه وهي بالتالي امتداد أكيد للموسيقى الحسية والحركية اللتين تأسستا لديه ورافقتا مسيرة نموه ونضجه وتفتح وعيه وإحساسه.

3- الموسيقى الصوتية

يبدأ الطفل التجاوب مع الأصوات منذ امتلاكه حاسة السمع والتي تأتي مبكرة قبل حاسة النظر، ولا تبخل عليه البيئة الخاصة المحيطة به بأصوات منغمة في إيقاعاتها حسب حاجاته ومتطلباته، وحين نتحدث عن موسيقى الصوت فنحن لا نعني أبداً موسيقى الكلمات أو الكلمات الموسقة، وإن كانت الكلمات بحروفها وطريقة نطقها لا بدلالاتها ومعانيها تمثل الملامح الأساسية لهوية موسيقى الصوت وهي تدخل عالم الطفل كأصوات منغمة ذات إيقاعات وليس كمعانٍ لها دلالاتها ومفاهيمها فالطفل في هذه المرحلة لا يدرك أبداً معاني المفردات والكلمات التي تقال حوله ويسمعها باستمرار، انه معني فقط بموسيقى الأصوات وسوف تصبح لديه القدرة على التمييز بين الأصوات ومعرفة أصحابها وسوف يدرك بعد مدة معاني هذه الأصوات ودورها ووظيفتها ، فهناك صوت منغم فيه دعوة للنوم وآخر للهدوء وآخر للطعام وهكذا ، والطفل يمتلك القدرة السريعة على الربط ما بين حاجته وموسيقى الحركة ، ففي حالة الاسترخاء والحاجة إلى النوم تبدأ الأم بالغناء المبهم الكلمات أحياناً الواضح الإيقاع دائماً ، فهي تغني مثلاً :-

ننيّه يا عين سامي نامي

ننيّه لاذ بحلك طير الحمامي

وهذه الكلمات تغني بإيقاع صوتي خاص يتلاءم وجو النوم الذي يرغب الطفل بممارسته وعادة يكون الصوت خافتاً حتى يشكل مع رغبة النوم مناخاً مناسباً للطفل يساعد الأم في ذلك حروف المدّ اللينة الموجودة في كل كلمة من كلمات الأغنية ، ومن الملاحظ أن الأم إذا غنت لطفلها بكلمات تنقصها حروف المد المعروفة ((الواو والألف والياء)) فإنها تعمد إلى مد حركات الإعراب ((فتحة، كسرة، ضمة)) وليس مهماً أن تلفظ الأم الكلمات لفظاً سليماً بل ليس من المهم حفظ الأغنية فهناك أمهات لا يحفظن الأغنية ولكنهن يرددن اللحن بتمتمات تحافظ على الإيقاع الصوتي للكلمات وكما قلنا سابقاً فالطفل لا يدرك معنى الكلمات لكنه يدرك تماماً الإيقاع الصوتي فيستجيب للموسيقى الصوتية التي هيئت له مناخاً للنوم ، ونراه بعد مدّة يدرك التمييز بين إيقاعات الكلمات ودورها فهناك أصوات منغمة للمشي وأخرى للعب وهكذا.. ومن أغاني المشي التي يستجيب لها الطفل

دادي ، دادي ..... ياما شالله دادي ، دادي ..... يا ما شالله

والطفل الذي استجاب للإيقاع المنتظم في موسيقى الصوت فإنه سوف يرفض تغيير الإيقاع ويعلن عصيانه على تلبية أوامره فعند ما تغني الأم أغنية المهد ذاتها بإيقاعات مختلفة وصوت عالٍ سوف نجد عدم استجابة الطفل لذلك بل هو يفعل العكس تماماً من هنا ندرك أن الكلمات لا تعنيه بالمطلق إنما الذي يعنيه الإيقاع الصوتي الذي يسمعه.

من هنا ندرك أهمية انتظام الإيقاع الموسيقي في موسيقى الحس والحركة والصوت عند الطفل وبالتالي أهمية الموسيقى في تنمية الطفل وتنشئته إذا سلمنا بالمقولة السابقة التي وردت بالمرجع رقم -2- إن مهمة التنشئة الاجتماعية تحويل المادة الخام في الإنسان البيولوجي إلى إنسان مناسب للقيام بفعاليات المجتمع ، من هنا يتضح دور الموسيقى في هذه العملية المهمة والضرورية حتى يتمكن الطفل من التفاعل الإيجابي مع المجتمع.

إن الأغنية عند الطفل في هذه المرحلة هي أنغام وليست كلمات وليس مهماً نسيان الأم كلمة أو اكثر من الأغنية ولكن المهم عنده الاستمرار في الإيقاع الصوتي ولو كان ذلك بكلمات مبهمة .

من الطبيعي أن موسيقى الصوت لا تدخل عالم الطفل إلا بشريك آخر هو موسيقى الحركة ، فأغاني المهد واللعب والمشي تكون دائماً مصاحبة لحركة أو اكثر ويوجد دائماً توازن بين الصوت والحركة وهذا التناغم يزيد من إمكانية استجابة الطفل للموسيقى الصوتية وتدخل أحياناً الموسيقى الحسية لتشارك في عملية النوم مثلاً ، فالأم تحمل ابنها إلى صدرها وتربّت على ظهره وتغني له أغنية النوم وهي بذلك تكون قد زاوجت بين الموسيقى الحسية والحركية والصوتية مما يؤكد لنا أن الموسيقى بوظائفها قد لا تخرج من حياة الطفل بل هي نامية بنموه.

4- موسيقى اللون

يمتلك الطفل حاسة جديدة تتسع من خلالها مداركه ومعرفته وهذه الحاسة هي - النظر - التي سيمتلكها الطفل بعد امتلاكه لحاسة السمع، ومنذ امتلاك هذه الحاسة يدخل الطفل عالماً جديداً لم يألفه من قبل انه عالم موسيقى الألوان والأشكال ويبدأ الطفل بالإمعان بالنظر في كل ما حوله من أشخاص وأشياء ويبدأ التدقيق في كل ما يرى وكأنه يحاول أن يعرف الأشياء والأشخاص بطريقته الخاصة به، وهو بعد مدة من امتلاكه هذه الحاسة ودخوله عالم اللون نراه يميل إلى ألوان دون غيرها وكأن الأشياء بألوانها أمامه قطع موسيقية يقبل هذه ويرفض تلك وهو يتعاطف مع ألوان محددة ويميل إلى الألوان المشتركة في قطعة معينة - ملابس ألعاب - وينسجم معها أكثر من ألوان أخرى منفردة أو مشتركة ومرد ذلك ما فيها من اتفاق أو تنافر دفعة إلى الانشداد نحوها ومن المعروف إن ما بين الألوان من تنافر أو تناغم ما هو إلا إيقاع لوني ذو دلالة خاصة تلقى قبولاً عند البعض ونفوراً عند الآخرين فاللون هو موسيقى حسية مرئية يتعامل معها الطفل من خلال تأثيرها به سلباً أو إيجاباً.

إن الإحساس بالموسيقى الصامتة في الألوان يبدأ بدهشة الرؤية وإدراك الاختلاف وملاحظة الحركة والصوت في الأشياء الملونة ، فكل ما يحيط بالطفل مسكون باللون قابل للحركة قادر على بعث الصوت فما أن يبدأ الطفل بتمييز ما حوله رؤية فإنه يزاوج ما بين موسيقى الحركة وموسيقى الصوت من خلال الأشياء الملونة المتحركة، وهذه الموسيقى الجديدة التي دخلت عالم الطفل قادرة على الاستمرار في التأثير بحياة الطفل وتمتلك القدرة على صياغة نفسية الطفل والمشاركة في تشكيل وعيه ونفسيته وسوف تبقى مع ما سبقها من أنواع الموسيقى نغماً صامتاً لكنه قادر على التأثير.

في مرحلة إدراك اللون تدخل اللعبة المجسمة حياة الطفل بألوانها وأشكالها المختلفة ويبدأ الطفل بالاستجابة إلى شكل دون آخر ولون دون سواه ويألف الإيقاع المنتظم و التناغم التام ما بين الألوان في اللعبة و حجم اللعبة ذاتها واللعبة عادة تختصر الألوان الموسيقية التي عرفها الطفل و أصبحت ضمن عالمه الخاص به فاللعبة لون و شكل و حركة وصوت وحين يحضنها الطفل هي حس كبير مفعم المحبة من هنا تزداد موسوعة الطفل الموسيقية و التي اجتمعت جميعها في لعبة واحدة من هنا نلاحظ أن علاقة حميمة تنشأ بين الطفل وألعابه وتدرك الأم ومن حول الطفل ذلك فيستخدمون اللعبة التي يميل إليها الطفل في الضغط عليه لإسكاته مثلاً أو إرضائه أو إنامته، واللعبة عند الطفل كائن حي قادر على التجاوب معه ومحاكاته ومحادثته و قد يبقى الطفل ساعات بين ألعابه المختلفة الألوان و الأحجام لاهيا فرحا بينما قد لا يبقى لحظات قصيرة في سرير هزاز لأن السريرلا يمتلك من ألوان الموسيقى سوى موسيقى الحركة بينما الألعاب تجتمع فيها ألوان من الموسيقى التي تربى عليها الطفل ((موسيقى الحس والحركة والصوت واللون)).

لقد انتبه العلماء وصناع الألعاب إلى الدور الكبير الذي تقوم به اللعبه في حياة الطفل فجاءت الألعاب مختلفة في وظائفها وألوانها وأحجامها وأصواتها لتلبي جميع حاجات الطفل. إن ميل الطفل إلى لعبة دون سواها لا يكون مبعثه نوع اللعبة - سيارة أو هاتف - ولا ثمنها المرتفع ولكن الدافع المهم في ميله يكون بداية اللون مرتبط مع الشكل ، ومن الملاحظ أن الطفل يميل بداية إلى الأشكال الدائرية الكروية لانها أكثر استجابة للحركة فما أن يلمسها الطفل حتى تتحرك ثم من بعد ذلك يميل إلى الشكل الذي تجتمع فيه الزوايا وذلك لسهولة الإمساك باللعبة وقد يمل الطفل اللعبة التي لا صوت ولا حركة لها وبدخول موسيقى اللون التي جمعت منهاجه الموسيقي السابق حس وحركة وصوت تكون موسوعة الطفل الموسيقية أكثر غنى وفائدة وعلينا تزداد المسؤولية لتوظيفها والاستفادة منها في تنشئة الطفل وتربيته التربية السليمة .

5- موسيقى الكلمة

تدخل هذه الموسيقى موسوعة الطفل الموسيقية بعد أن يمتلك القدرة على النطق وإدراك المعنى الدلالي والوظيفي للكلمة وأقصد بالمعنى الدلالي والوظيفي ما تدل عليه الكلمة من حاجة يبحث عنها الطفل وقد يكون هذا المعنى غير ما هو ملازم للكلمة لغويا فمثلا كلمة ((هم هم)) هي دلالة طلب الأكل أو التعبير عن الجوع وكلمة ((دد)) هي للتوبيخ

والتحذير من عمل شئ ما قد يؤذي الطفل وكلمتا ((كوكو)) و ((هم هم)) قد تستعملان للتحذير أيضا في بعض البيئات الشعبية، المهم هنا أن موسيقى الكلمة تدخل إلى عالم الطفل من خلاله هو إضافة إلى الآخرين فهو مشارك في هذه الموسيقى ولأول مرة في حياته ، لذا يبدأ الطفل بعد إتقانه النطق بتنغيم الكلمات التي يعرفها والتي تلبي حاجة لديه مثل كلمة - ماما- التي يستعملها للنداء وللاستغاثة أيضاً وأحيانا لا لشيء إلا رغبة في القول والغناء والترنم بالكلمة ن وهنا يحضرنا ما قاله الدكتور عبد الحميد يونس

((لعله من الطريف أن يقال إن الأغنية نشأت قبل الكلمة باعتبارها صوتاً له إيقاع ووزن ودلالة ويستجيب لمواقف معينة)).

إذن الموسيقى الصوتية دخلت عالم الطفل قبل الكلمة الموسقة والكلمة الموسقة دخلت قاموسه قبل الكلمة اللغوية ذات الأبعاد الدلالية واللفظية والاصطلاحية، وتلعب موسيقى الكلمة في حياة الطفل دوراً كبيراً ذلك لأنه مشارك بها مع الآخرين كما قلنا ونجد هذا الدور ممتداً في حياة الطفل إلى ما بعد سن الطفولة المبكرة، فهو عندما يريد أن ينادي على صديقه أحمد مثلاً فإنه يصرخ بأعلى صوته أحمااااد وبذلك يكون قد موسق الكلمة وأعطاها النغم الذي رآه مناسباً ، فالطفل يميل منذ ولادته إلى الموسيقى التي ولدت معه ويرفض أية كلمة لا تحمل موسيقى يتجاوب هو معها ، ويعي الكبار حاجة الطفل هذه فهم حين يعلمون طفلهم على المشي مع عد الخطوات يقولون بنغم محبب للطفل وبإيقاع يتلاءم وحركة المشي واااحد .... اثنيييين .... ثلاااثه وهكذا ونرى أن الطفل سوف يستجيب مع هذا النغم بالحركة مشياً ثم بالترديد غناء وحول غناء الطفل وترديده لمفردات جديدة يقول الكاتب فالح فلوح في مجلة الموقف الأدبي ما نصه[7]

((ليس غناء الطفل نشاطاً طارئاً تقدمه المدرسة ، فإن صلة الطفل بالغناء أعرق من كل أشكال اتصاله بالعالم الخارجي، حتى ليمكن أن نجزم أن لغة الاتصال الشعرية تسبق الاتصال اللغوي ذاته بمراحل ، فالغناء أول صور الفن التي يواجهها الطفل وهو بين ذراعي أمه))

يجد الطفل متعة كبيرة في استخدام كلمات منغمة ذات دلالات معينة وهذه المتعة تأتي من رغبته في المشاركة بصنع قاموسه الصوتي والدلالي ويطيب له أن يردد من حوله مفرداته الجديدة بالطريقة الموسقة التي يلفظها هو بها والأهل يجدون المتعة في ترديد هذه المفردات أمام الزوار ويباهون بذلك فالأم مثلاً تقول : إن ابني أصبح يقول - فان فان وحين يسمع الطفل ذلك يدرك أن هذه الكلمات من صنعه فتصيبه نشوة كبيرة تدعوه لاختراع مفردات جديدة ممسوقة.

إن القدرة على النطق وحدها متعة كبيرة يعلن بها الطفل عن وجوده فبعد أن كان لا يتقن سوى الصراخ وإحداث الصوت إنه الآن يمتلك القدرة على الكلام الذي يدخل عالمه من خلاله هو لا من خلال من حوله وهذا الأمر بحد ذاته مهم للطفل ولذلك فهو إذا ما أتقن كلمة ما حتى بقى يرددها مستمتعاً حتى يجد مفردة جديدة ، وهنا مهمة الأهل تزداد لتعليمه النطق السليم للحروف دون إجباره على ذلك، فقد يكون الطفل لا يملك قدرة على نطق حرف الراء مثلاً فيجب أن لا نجبره على النطق ولكن أن لا ندعه دون متابعة وإرشادات.

الطفل والأغنية:

إذا كانت الموسيقى قد دخلت عالم الطفل بأصواتها وحركاتها وألوانها وإيقاعاتها فإن الأغنية تدخل هذا العالم بقوة أكبر أنها إضافة إلى الموسيقى فهي ذات ألفاظ ودلالات ومعان يتعامل معها الطفل يومياً وهي لا تكمل دور الموسيقى فقط بل تضيف إليه الكلمة التي تساهم مساهمة فاعلة في تنشئة الطفل النموذجي الذي يتفاعل مع مجتمعه ويخدم قضاياه.

لأهمية الأغنية في عالم الطفل ولتأثيرها الكبير في تغذية إحساسه ونمو مداركه وتهذيب طباعه ثم تعريفه بعوالم جديدة تحيط به فإن الدراسات كثرت حول الأغنية وكتاب الأغنية سعياً وراء تصويب ما هو خاطئ والبحث عن أغنية حقيقية تلبي حاجات الأطفال ، فالأغنية كما هو معروف أول إبداع بشري يتعرف عليه الطفل لذا فإن الكتابة مسؤولية كبيرة يجب أن يعي الكاتب أخطارها وأهميتها وعلى الشعراء أن ينتبهوا إليها ولا يقتحموا هذا المجال إلا إذا وجدوا في

أنفسهم القدرة على تحمّل المسؤولية وعليهم ألا يدخلوا عالم الطفل دون علم ودراية بهذا العالم يقول جمال أبو ريّة [8] ((إن الكتابة للطفل فن و إحساس وموهبة وهي عمل صعب ونادر وغير متاح للكثيرين، لذا يجب أن لا نسمح بالكتابة لأطفالنا إلا أو في الموهبة الخاصة بمخاطبة الطفل)).

1- ميلاد أغاني الأطفال

من البديهي جداً أن يهتم الآباء بأطفالهم منذ اليوم الأول لميلادهم، هذا إذا تجاوزنا مرحلة الحمل التي لا يقل فيها الاهتمام بالجنين والأم معاً فإذا اسلمنا بهذه البديهة فلننظر إذن كيف يمكن أن يهتم الآباء بأطفالهم وما هي الطرق التي سلكوها لرعاية الأطفال والعناية بهم؟

أدرك الأقدمون بالفطرة أن الطفل يولد صفحة بيضاء لا يحمل أية معلومات خلفية. أخذها وهو جنين، وهو على استعداد تام لاستقبال معلومات خارجية يتلقاها من البيئة الاجتماعية التي تحيط به فهو لا يتطور بنفسه بل يتشكل ويتغير كشخصية سوية بقدر ما نوفر له الوسط الاجتماعي والإنساني الذي يعيش فيه.

إذن هناك متطلبات كثيرة للأطفال يتمنون الحصول عليها وهناك أيضاً في الطرف الآخر أشياء كثيرة لدى الآباء يريدون من أطفالهم أن يعرفوها أو يتعلموها ومشكلة الطفل في مراحله الأولى أنه لا يستطيع أن يعبر عما يريد فعلى الآباء في هذه الحالة إدراك ما يريد الطفل من خلال حركاته ونظراته حتى من خلال بكائه وضحكه ثم البحث عن وسيلة لتحقيق رغبات الطفل وإذا كان للطفل مشكلة يصعب معها التعبير عما في نفسه فإن للآباء المشكلة الأكبر فإنهم لا يستطيعون أن يلبوا حاجات الطفل بطريقة الكبار فلا بد من وسيلة يدرك فيها الطفل حاجاته. إذن كيف استطاع الآباء أن يلبوا حاجات في أنفسهم لتربية أطفالهم وتعليمهم؟

هذا السؤال أجابت عليه ألعاب الأطفال وأغانيهم فقد أدرك الآباء قديماً من خلال الملاحظة والتجريب ما للأغنية واللعبة من أثر في سلوك أطفالهم وتوجيههم فنظموا لذلك الأغاني ووفروا الألعاب الممكنة في عصرهم لتعلم أطفالهم أو لتلبية حاجاتهم.

مثال على ذلك :-

1- الطفل يريد أن يصل إلى شيء ما في الغرفة ولا يستطيع، والأب يريد أن يعلم ابنه المشي ، فهنا التقى الاثنان بالحاجات وإن اختلفا في الهدف واتحدا في الوسيلة فيمسك الأب بيد ابنه ويبدأ معه بالمشي مع ترديد أغنية ما ولتكن مثلاً :-

دادي ، دادي ،دادي ، دادي
دادي ، دادي ، يا طفل صغير
دادي ، دادي ، يا حب كبير

طبعاً الطفل لا يعي هذه الكلمات ولا حتى معانيها ولكن مع مرور الزمن يدرك الطفل أن الأب أو الأم إذا ما ردد هذه الكلمات أو هذا اللحن فإنهما يطلبان منه المشي فيحاول أن يقوم بذلك بدافع الغريزة لإظهار قوته ويدافع التشجيع الذي يلقاه من الجميع.

وهكذا يحقق الآباء هدفهم بتعليم أبنائهم المشي ويكون الأطفال قد حققوا أيضاً هدفهم في الوصول إلى ما يريدون .

2- هذا في مرحلة معينة من العمر لم يصل فيها الطفل شهره العاشر أما في مرحلة قريبة جداً من أيام الميلاد فقد يكون الطفل بحاجة إلى النوم فلا يستطيع ذلك فيبكي بكاء مراً والأم تريد إسكاته لتخفيف آلامه وعذابه وهنا أيضا التقت حاجات الطفل وحاجات الأم فتحاول الأم أن تلبي حاجات ابنها وحاجاتها فتأخذ وليدها وتضعه على ركبتها مع تحريكها لرجلها حركات متناسقة وضربات خفيفة على الظهر مع ترديد أغنية ما ولتكن مثلاً :-

ننى يا عين سامي يا عين الحمام

سامي بدو ينام عاريش النعام

فهذه الحركة المتناسقة و- الطبطبة - الخفيفة على الظهر مع كلمات خفيفة بلحن مميزتتناسب وجو النعاس يعطي كل ذلك الطفل الجو المناسب للنوم فيهجع بعد أن يكف عن البكاء فتكون بذلك الأم قد أراحت ابنها من بكائه وهذا هدفها ويكون الطفل قد نام واستراح وهذا هدفه "لاحظ هنا توافق حروف المدّ مع غرض الأغنية".

وكما قلنا في المثال السابق قد لا يعي الطفل معنى الكلمات أو مدلول الحركات من الأم ولكنه يدرك مع مرور الزمن أن هذا الوضع وهذا اللحن يقصد بهما الدعوة للنوم وإنه يجب أن ينام فيلبي النداء ان لم يكن مريضاً أو بحاجة لشيء ما.

مما سبق نرى أن تاريخ ميلاد قصيدة الطفل تاريخ ميلاده فمنذ أن أدرك الآباء أن هذه الوسيلة - الغناء- هي الوسيلة السليمة لتعليم أبنائهم والترفيه عنهم فاستخدموها بل أكثروا منها، والدارس لأغاني الأطفال عند الشعوب تذهله كثرتها بعكس ما نعيشه نحن اليوم أبناء عصر الحضارة والتفجر الثقافي فقد قلّ عطاؤنا الفني للأطفال حتى كادت أن تجف مكتباتنا من أدب الأطفال إلا بعض القصائد هنا وهناك في دواوين شعرائنا جاءت عفوية وقد يكون السبب في ابتعادنا عن نظم القصائد للأطفال هو اعتمادنا على المدرسة لتربية أطفالنا منذ الصغر- حضانة - دون مساعده منا . فمتى نعطي الطفل ما يريده حتى نحقق ما نريده منه؟

2- بداية كتابة القصيدة

بداية الكتابة للطفل عربياً كانت متأخرة عن بدايتها عند بقية شعوب العالم خاصة أوروبا وأمريكا، ولم نتعرف على أدب الأطفال إلا مترجماً في بداية مشوارنا مع هذا النوع الإبداعي الهام جداً ، ثم جاء من يقتحم هذا الميدان بقوة حتى وصلنا إلى ما وصلنا إليه من إغناء المكتبة العربية بألوان كثيرة من أدب الأطفال فهناك الشعر القصة والمسرحية والدراسات المختلفة ، وقد بين ((الدكتور هادي نعمان الهيتي)) [9].

((أن أدب الأطفال العرب بدأ شعراً ، ولم تظهر القصة المنثورة إلا في مطلع الأربعينيات))

وإذا كنا قد أشرنا إلى أن الأغنية نشأت قبل الكلمة وزناً وإيقاعاً كما قال د. عبد الحميد يونس وأكدنا أن الأقدمين قد غنوا لأطفالهم في وقت مبكر جداً كما تشير الدراسات والأغنيات الشعبية المتوارثة في هذا المجال فإن الكلمة المكتوبة لم تظهر للطفل كأدب خاص به إلا في وقت متأخر جداً .

كانت بداية وقوفنا على أدب الأطفال مكتوباً من خلال ما ترجمة محمد عثمان جلال-1838-1898م - ويعتبر محمد عثمان أول عربي قدّم أدباً عالمياً للأطفال بلغة عربية ، فقد اهتم محمد عثمان بحكايات لافونتين وأعجبته جداً ثم قام بترجمتها شعراً عربياً ، ولم يكتف بالترجمة بل أضاف إلى هذه الحكايات حكايات عربية معروفة في زمنه فيكون بذلك أول من ترجم وأول من أبدع أدباً للأطفال شعراً ويؤكد الدكتور هادي الهيتي[10] على أن جميع ما ورد في شعر محمد عثمان كان يحمل في طياته الوعظ والإرشاد وسبب ذلك ثورة محمد عثمان على كتّاب عصره الذين أغرقوا الناس بحكايات عنترة والظاهر بيبرس وكان يريد ان يقدم للأطفال ما يليق بهم ويورد الدكتور هادي الهيتي نماذج كثيرة من قصائد محمد عثمان التي وردت في كتاب الأخير - العيون اليواقظ في الأمثال والمواعظ.

لم يكن محمد عثمان وحده من شغف بحكايات لافونتين بل إن شاعر العرب أمير شعرائها أحمد شوقي أحبّ هو الآخر هذا النوع من الأدب وصاغه شعراً في طيات دواوينه وقد تجاوزت الثلاثين قصيدة وذلك عام 1895م وبذلك يكون شوقي أيضاً من رواد الكتابة للأطفال شعراً.

ونقرأ في مقدمة الشوقيات بقلم شوقي نفسه ((كنت إذا فرغت من أسطورتين أو ثلاث أجتمع مع صبيان المصريين وأقرأ عليهم شيئاً منها، فيفهمونه لأول وهلة ويأنسون إليه ويضحكون من أكثره وأنا استبشر بذلك وأتمنى لو وفقني الله لأجعل الأطفال المصريين مثلما جعل الشعراء للأطفال في بلادهم)).

أي تواضع هذا من أمير الشعراء ، أنه يعرض فنه وأدبه على الأطفال ويستبشر حين يألفونه ، هذا درس كبير ومهم لكل شاعر يحاول أن يكتب للأطفال فإذا ما فهم الأطفال شعرك وأنسوا إليه وتفاعلوا معه فأنت شاعر بحق .

إذن كانت بداية الكتابة للأطفال شعراً ما كتبه وترجمه محمد عثمان وأحمد شوقي وذلك قبل حلول عام 1900م وبعد ذلك انتبه شعراء مصريون وعراقيون إلى أهمية التوجه إلى الأطفال فها هو الشاعر إبراهيم العرب يطبع ديوانه ((آداب العرب)) سنة 1913م واضعاً به تسعا وتسعين قصة شعرية زاوج بها بين الترجمة والإبداع وأخذ من قصص التاريخ العربي الشيء الكثير ويقول في مقدمة ديوانه [12]

((فهذا كتاب خدمت به نابتة الوطن المحبوب وأجريت فيه الأمثال والحكم المأثورة ليأخذوا منها ما يربي نفوسهم)).

ونراه هنا مثل محمد عثمان الذي ركزّ فيما كتب على المواعظ والحكم وكذلك أحمد شوقي، ويأتي فارسنا الرابع والذي يعد حقيقة أمير شعر الأطفال ورائداً من رواد شعر الأطفال إبداعاً وفناً -محمد الهراوي - 1885-1939م الذي كتب للأطفال بكل وعي وفهم لمتطلبات الطفل فقد أصدر عام 1924 أربعة أجزاء من ((أغاني الأطفال)) مراعياً أن يكون كل جزء مناسباً لفترة من فترات الطفولة. وبذلك يكون الشاعر الهراوي أول من انتبه إلى المراحل العمرية للطفل ومخاطبته ضمن هذه المراحل بكلمات خاصة بها.

إن محمد الهراوي أول شاعر عربي نذر نفسه للكتابة للأطفال شعراً ومسرحاً شعرياً وقد حرص محمد الهراوي على مخاطبة الطفل في كل ما يهمه ويشغل باله فنراه يكتب في كل المواضيع التي وجدها ضرورية للطفل منها:

1- الوطنية
2-الدينية
3-الاجتماعية
4-الألعاب
5- الأعياد المختلفة
6- المخترعات.

وأعتقد من خلال قراءتي لديوانه الذي جمعه كاتب الأطفال الشهير عبد التواب يوسف وطبع عام 1985م [13] إن الهراوي قد أجاد في كل ما كتب وكانت كلماته سهلة واضحة معبرة وقد اختار الاوزان الشعرية القريبة من عالم الطفل.

انتقلت العدوى الإبداعية للكتابة للأطفال إلى العراق ولبنان فهذا معروف الرصافي يكتب مقطوعات شعرية للأطفال جمع بعضها في مجموعه شعرية اسماها ((تمائم التعليم والتربية)) ذلك بأنها كانت تتحدث عن القيم والأخلاق، والعجيب في الأمر أن إبداع الرصافي هذا واجه استغراباً شديداً بل حرباً من قبل الركن الثاني في الشعر العراقي بذلك الوقت ألا وهو جميل الزهاوي الذي اعتبر هذا النوع من الشعر ضعيفاً في المستوى الأدبي وذلك تعليقاً على قصيدة الرصافي تنويمه الأم لطفلها التي نشرها عام 1923م في مجلة المرأة الجديدة.

وفي لبنان ظهر الأب نقولا المخلصي الذي ترجم أكثر من مئة خرافة من خرافات لافونتين أصدرها في كراسات ثم جمعها في كتاب بعنوان - أمثال لافونتين -وذلك عام 1934م.

هذه بدايات القصيدة المغناة للطفل العربي وليس من السهل تتبع المسيرة فقد ظهر بعد ذلك مئات الشعراء الذين نذروا أنفسهم للكتابة للأطفال ولكن ما كان يهمنا هنا أن نذكر بداية الكتابة للطفل شعراً.

3- خصائص قصيدة الأطفال

اقترن الشعر العربي القديم بالغناء وكان عماد هذا الشعر إيقاع موسيقى ووزن شعري، وحين أبدع الآباء أغنيات المهد والمشي فقد اعتمدوا في ذلك على الوزن والإيقاع الموسيقي بغض النظر عن مدلول الكلمة فقد كان هدفهم الترنيم أو الترقيص وحين بدأ الشعراء الكتابة للطفل اختاروا من أوزان العروض أخفها وأسهلها ومن الكلمات أبسطها وأخفها على لسان الطفل ونلاحظ ذلك في قصائد شوقي ومحمد الهراوي ، من هنا نرى أن الوزن عماد القصيدة المكتوبة للأطفال ولا بديل عن الوزن العروضي عند البدء بكتابة قصيدة للأطفال ويؤكد الدكتور سمر روحي الفيصل [14] ((إن الإيقاع شيء لصيق بالطفل ومن ثم كان شعر الأطفال الموزون المقفى أفضل من شعر الطفل المعتمد على التفعيلات)).

ويورد الدكتور أسباباً كثيرة لهذا الرأي الذي يتبناه وإن كنا نوافق الدكتور في الجزء الأول فيما ذهب إليه وهو ضرورة وجود الإيقاع والوزن العروضي فإننا لا نوافقه في الجزء الثاني حيث يؤكد أفضلية الشعر المقفى الموزون على ما عداه من شعر وحكمنا في ذلك أن الموسيقى في الشكلين كفيلة بأن تقدم للطفل النغم الذي يريد وإذا توفرت الموسيقى فإننا سوف نبحث عن الفنية والموضوع وهذان أهم من كل أمر.

إن الصورة الشعرية ملازمة للموسيقى وأظن أن الصورة مع الموسيقى يشكلان العمود الفقري لقصيدة الطفل إضافة إلى بقية خصائص القصيدة التي سوف نوردها لاحقاً، ولأهمية الصورة الشعرية فإننا مع بساطتها ووضوحها وعلى أن تكون من الصور الحسية القريبة من عالم الطفل، يقول علي الحديدي [15] ((إن الصورة الحسية المباشرة ترضي الأطفال لأنها تعكس الطريقة التي يكتشفون بها عالمهم)).

إن إدراك الطفل لعالمه وما يحيط به يكون من خلال الحس اليقيني ولا يتأتى بالتخيل الظني ذلك بأن عالمه عالم محسوس وليس عالماً متخيلاً أبداً، وقضية التخيل تأتي في سياق آخر غير الصور المتشابكة المعقدة في تركيبها يقول هادي نعمان الهيتي[16] ((إن الصور التي تثير مدركات الطفل وتخلق لديه استجابات ذهنية تجعله يشارك الشاعر حالاته الوجدانية ويتذوق مواقع الجمال في القصيدة هي الصورة التي نريدها للطفل)).

وفي سياق تعقيد الصورة الشعرية في قصيدة الأطفال يذكر فالح فلوح [17] ((إن تقديم شعر للصغار له مواصفات الشعر المعاصر، قد يكون مثقلاً بالصور الرمزية الغامضة فلا يفهمه الطفل وإنما ينفعل بإيقاعه ويحس به أكثر ما يستوعبه وكأنهم بذلك يكملون الشوط الذي قطعه الطفل حين كان ينفعل بهدهدات أمه))

إن الكلمة عماد القصيدة الشعرية وعليه فإن ملاحقة مواصفات الكلمة أمر ضروري بعد أن بيّنا أهمية الموسيقى والصورة الشعرية فالكلمة من الضروري أن تكون سهلة النطق خاصة وأن الطفل العادي ليست لديه المقدرة على اللفظ السليم لبعض الحروف ، إضافة إلى سهولة نطقها ووضوح معناها ومن هنا يجب أن تكون من مفردات الطفل وقاموسه اللغوي ولا ضير إذا ما سرّب الشاعر كلمة أو أكثر جديدة على الطفل وذلك لزيادة حصيلة ثروته اللغوية، ومن مواصفات الكلمة أن لا تخلو من حروف العلة / المدّ وهذا مطلوب في الجملة الشعرية التي تتكون من أكثر من كلمة، أما بالنسبة للموضوع فإن المواضيع التي تهم الطفل والتي يتعامل معها يومياً هي أقرب المواضيع إلى فهمه إضافة إلى ضرورة التمثل بحيوانات أليفة أو حكايات من قاموسه الشعبي.

بعد هذه الجولة في خصائص قصيدة الطفل فإننا نستطيع أن نجملها فيما يلي:-

1- الموسيقى
2- الصورة الشعرية الحسية
3- الكلمة السهلة واضحة المعنى
4- وجود حروف المدّ التي تساعد على الغناء
5- التمثل بحيوانات أليفة يحبها الطفل
6- المواضيع التي يتعامل معها والتي لها علاقة بمجتمعه وبيئته

ولا ندّعي أن مثل هذه الخصائص وحدها قادرة على صياغة قصيدة للأطفال لكنه اجتهاد كان حصيلة قراءة وكتابة للأطفال، وتبقى الموهبة والمعرفة بالطفل وإدراك عالمه من العوامل الضرورية لتوافرها بالشاعر.

الهوامش والمراجع

1- فلوح، فالح، عندما يغني الصغار، في مجلة الموقف الأدبي، العدد 1979/95، ص 52، دمشق.

2- نجيب، احمد (1983). أغاني الأطفال الشعبية في 21 لغة من لغات العالم، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ص9، القاهرة.

3- التنشئة الاجتماعية بعد الطفولة، ترجمة علي الزغل (1982). دار الفكر للنشر، ص15، عمان.

4- بيرم، عبدالحسين (1999). نقاط مضيئة في حياة الطفل، دار الشئون الثقافية، ص31، بغداد.

5- المرجع السابق، ص21.

6- حجازي، مصطفى وآخرون (1990). ثقافة الطفل العربي بين التغريب والأصالة، المجلس القومي للثقافة العربية، الرباط.

7- فلوح، فالح، عندما يغني الصغار، في مجلة الموقف الأدبي، العدد 1979/95، ص54، دمشق.

8- أبورية، جمال (1978). ثقافة الطفل العربي، سلسة كتابك، دار المعارف مصر.

9- الهيتي، هادي نعمان، ثقافة الأطفال، سلسلة عالم المعرفة، العدد 1988/123، ص234، الكويت.

10- المرجع السابق ص207.

11- المرجع السابق ص209.

12- المرجع السابق ص212.

13- ديوان الهراوي للأطفال، جمع ودراسة عبد التواب يوسف، الهيئة المصرية العامة للكتاب 1985، القاهرة.

14- الفيصل، سمر روحي (1987). ثقافة الطفل العربي، اتحاد الكتاب العرب، ص199، دمشق.

15- المرجع السابق ص198.

16- الهيتي، هادي نعمان، ثقافة الأطفال، سلسلة عالم المعرفة، العدد 1988/123، ص82، الكويت.

17- فلوح، فالح، عندما يغني الأطفال، في مجلة الموقف الأدبي، العدد 1979/95، ص53، دمشق.

تقاريـــر

نبذة عن المشروع العربي
نظام إدارة المعلومات لدعم القرار التربوي

أطلق مكتب اليونسكو الإقليمي - بيروت مشروع "نظام إدارة المعلومات لدعم القرار التربوي في الدول العربية" في العام ١٩٩٩ إيماناً منه بأن التربية هي المفتاح الأساسي للتنمية الفردية والمجتمعية وللإزدهار الاقتصادي، واستناداً إلى قناعته بأن المفتاح الأساسي للإصلاح التربوي هو توفر المعلومة الحديثة والصحيحة والنظيفة والدقيقة، في الوقت المناسب لصناع القرار التربوي ومتخذيه.

وقد آزرت المشروع جهات عربية وإقليمية ودولية ووفرت المال الضروري لإرساء قواعد المشروع ومساعدة وزارات التربية في الدول العربية على بناء قاعدة معلومات تربوية وظيفية واستخدامها في التخطيط التربوي وصنع السياسات والإدارة والبحوث التربوية، وهذه الجهات هي:

- الصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي (AFESD).
- وبرنامج الخليج العربي لدعم منظمات الأمم المتحدة الإنمائية (AGFUND).
- منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو).
- البنك الدولي.
- ومشاركة مكتب التربية العربي لدول الخليج (ABEGS).

وتتلخص أهمية المشروع في:

- وضع إطار عام للسياسات التربوية من أجل تحقيق أهداف التربية والتعليم.
- تحديد طبيعة المشكلات التربوية التي يعاني منها النظام التربوي، وتحديد مداها.
- تقييم فعالية كفاءة وكلفة النظام التعليمي وبرامجه المختلفة.
- توعية الرأي العام وتقديم المبررات للقرارات الصعبة.
- تتبع التطور في النظام التعليمي عبر السنوات.
- تحليل السياسات التربوية (المساواة، الهدر في النفقات، الالتحاق بالتعليم، المناطق المحرومة... إلخ).
- تقديم تغذية راجعة لصانعي السياسات ومتخذي القرارات الإدارية والتربوية.

المخرجات المتوقعة من المشروع

- تحسين نوعية التعليم وفعاليته.
- مواءمة التعليم للاستجابة إلى احتياجات اقتصاديات الدول العربية وأسواق عملها المحلية والإقليمية والدولية المتغيرة باستمرار.
- تصميم برامج الإصلاح وتنفيذها في إطار استراتيجيات في المدى المتوسط والبعيد.
- الإدارة الجيدة والتنفيذ الفعال لبرامج الإصلاح وتوافر نظم المراقبة والتقييم والمساءلة.
- وضع نظام شامل لدعم القرار التربوي ومؤسسته.
- تعزيز القدرات الوطنية في مجال إدارة النظام التربوي، وتخطيطه، ومراقبته، وتحسين فعاليته، عبر تعزيز الثقافات التالية:

جمع المعلومات وتدوينها وتحديثها وصيانتها باستمرار.

تحليل المعلومات واستخراج المؤشرات التربوية.

ستخدام هذه المعلومات والمؤشرات في عمليات: الإدارة والتنفيذ والتخطيط وتحليل ورسم السياسات التربوية.

هدف المشروع الإقليمي:

- تعزيز القدرات الوطنية في مجالات إدارة النظام التربوي، وتخطيطه، ومراقبته، وتحسين فعاليته.
- تعزيز "ثقافة المعلومات" بدءاً بالافتتاح بأهمية المعلومة، وجمعها، وتحقيقها، وتوفيرها للمعنيين بها، ومعالجتها، وتحليلها واستخدامها في عملية صنع القرار.
- تعزيز التعاون والتكامل وتبادل الخبرات بين هذه الدول عبر تنظيم ومؤسسة العمليات والإجراءات الخاصة بجمع المعلومات ومعالجتها واستخدامها، وتبادل زيارات الاختصاصيين والعاملين في الحقل.
- إنشاء نظم معلومات تربوية شاملة وفعّالة ومستدامة لجمع وتخزين واسترجاع ومعالجة وتحليل وإدارة وتوفير معلومات وبيانات نوعية وكمية موائمة وموثوقة حول الوضع التربوي وتقدمه في جميع البلدان العربية.
- تعزيز القدرات الوطنية في ميادين العمل كافة مثل جمع المعلومات، ومعالجتها وتحليلها، ووضع التقارير حولها، ونشرها، واستخدامها.
- تحديد وتطوير واختبار مجموعة من المؤشرات المتفّق عليها عامّة لمراقبة الالتحاق بالتعليم، ونوعيته، ومواءمته، وفعاليته على المستويين الوطني والإقليمي.
- تعزيز القدرات الوطنية لجهة نشر المعلومات عبر الويب (WEB) ولجهة استعمال شبكة الانترنت والشبكات الوطنية لتبادل المعلومات.
- توعية المسؤولين رفيعي المستوى بممارسات وثقافة صنع القرار العقلاني المبني على المعلومات الصحيحة والشاملة في وزارت التربية، وبفائدة المعلومات في بناء مثل هذا القرار.

المستفيدون من المشروع:

- قطاعات التربية بمجملها: التعليم العام والخاص، التعليم العام والفني، التعليم الجامعي وما قبل الجامعي، قطاع المالية، شؤون الموظفين، المناهج، التدريب، التعليم المستمر، الأبنية والصيانة، الامتحانات...
- ديوان الوزارة والمديريات والدوائر والأقسام والمناطق التربوية والمدارس والأفراد.
- كافة السلطات والأجهزة الوطنية (محللو السياسات، والباحثون، والمخطّطون، والمشرعون).

وصف المشروع ونطاقه:

- ليس نظام دعم القرار التربوي (EDSS) مجرّد عرض للإحصائيات التربوية.

- يتضمن النظام، بالإضافة إلى قواعد البيانات التربوية الكمية والنوعية، بيانات من مختلف أقسام وزارة التربية ومن مصادر أخري مثل البيانات الوطنية حول السكّان.

- يجمع بين البيانات والنماذج التحليلية بهدف تزويد صانعي القرار بخيارات مختلفة.

- يؤسس "ثقافة" صنع القرار عبر توفير بيانات موائمة، وموثوقة، ودقيقة، وآنية، لمحللي السياسات وصانعيها: وللمخططين التربويين، والإداريين والباحثين وغيرهم من مستخدمي البيانات.

- يشمل برنامج عمل المشروع ثلاثة مكوّنات تدعم وتكمّل بعضها بعضاً وهي كالآتي:

١) تقييم الاحتياجات:

٢) وضع خطة رئيسة شاملة (Masterplan) لتطوير نظام إدارة المعلومات التربوية لجهة المسائل الفنية، والتدريب والمسائل التنظيمية والمؤسسية المرتبطة بنظام إدارة المعلومات التربوية وباستخدامه.

٣) التدريب وبناء القدرات العاملة في وزارات التربية والتعليم وخاصة العاملون في:

أ- مراكز الحاسوب.

ب- أقسام الإحصاء.

ج- إدارات التخطيط.

آلية العمل في المشروع

نجح مكتب اليونسكو الإقليمي - بيروت في تطوير آلية عمل فعالة لتنفيذ "المشروع العربي - نظام إدارة المعلومات لدعم القرار التربوي في الدول العربية" انطلاقا من قناعة صلبة بمبدأين طالما حكمت علاقة مكتب اليونسكو بالدول التي تستفيد من خدماته الفنية:

- الشراكة بين اليونسكو والدولة المستفيدة من المساعدة الفنية.

- البدء بالبناء من حيث وصلت كل دولة وعدم فرض نموذج موحد جاهز بل تفصيل صيغة خاصة على مقاس كل نظام تعليمي، أي عدم التدخل، بأي حال، في القرار الداخلي الوطني.

أما آلية العمل المعتمدة في تنفيذ المشروع في البلد المعني فتتدرج كالآتي:

أولا- مسح الواقع والممارسات وتعرّف دورة تدفق المعلومات وتقويم الاحتياجات، وذلك كالآتي:

أ- زيارة وفد من الخبراء (من داخل و/أو خارج المكتب) البلد المعني بعد التنسيق والاتفاق على موعد الزيارة ومدتها وخطواتها. وينفذ الخبراء في العادة أثناء هذه الزيارة المهامات التالية:

- دراسة الإطار التنظيمي لدورة جمع البيانات التربوية واستخدامها: انتظام مواعيد تنفيذ المسح التربوي السنوي والمدة التي يستغرقها تنفيذ هذا المسح ومدى اتساق هذه المواعيد مع الحلقات السنوية لاتخاذ القرارات الكبرى (الميزانية، التوظيف)، تعرّف دور كل من الادارات المسؤولة عن تنفيذ المراحل المختلفة من دورة جمع البيانات التربوية وتنظيفها وتخزينها ونشرها واستخدامها.

- دراسة الإطار المؤسسي لدورة جمع البيانات التربوية واستخدامها: القوانين والأنظمة التي تحكم عمليات التحضير والتنفيذ، قنوات الاتصال المتيسرة والمستخدمة بين الجهات المختلفة المعنية بانتاج البيان التربوي والتعامل معه واستخدامه، سهولة الوصول إلى البيان التربوي، المشاركة في تحديد طبيعة البيانات التربوية المطلوبة.

- دراسة الإطار الفني واللوجستي لدورة جمع البيانات واستخدامها: الموارد البشرية المتوفرة ومؤهلاتها التقنية،

التنمية المهنية للأطر الفنية، أدوات جمع البيانات (الاستمارة الإحصائية)، واقع المكننة ونواقصها (الشبكة والأنظمة المستخدمة والأجهزة والبرمجيات..) واقع الصيانة وتحديث الشبكة.

ب- وضع تقرير وطني يتضمن خطة عمل شاملة ويتناول:

- توصيف رحلة جمع المعلومات وتجميعها وتحقيقها ومتابعتها.
- توصيف دورة إدخال المعلومات وتنظيفها وتصديقها (اعتمادها).
- توصيف عمليات تخزين البيانات وصيانتها.
- استعراض المحطات الإيجابية واقتراح صيغ تعزيزها.
- تشخيص معوقات توزيع البيانات وصعوبات الحصول عليها.
- تشخيص الاختناقات التنظيمية والمؤسسية والفنية والثقافية التي تعيق استخدام المعلومات التربوية في التخطيط والإدارة وصنع السياسات التربوية.
- تشخيص حاجات البلد للمزيد من البيانات والمعلومات.
- تشخيص أسباب النقص في التكامل والتزامن بين إنتاج البيان التربوي وحلقات اتخاذ القرارات التربوية الكبرى.

ج- اقتراح خطة تنفيذية تتناول الآتي:

- تحديد أولويات التدخل والاقتراحات السليمة لها.
- تقديم مساعدات فنية (استشارات، ارسال خبراء، تصميم خطط..).
- بناء القدرات الوطنية لمختلف فئات العاملين في المؤسسة التربوية عبر تنفيذ سلسلة من النشاطات في كل دولة مشاركة وفقاً لاحتياجاتها (دورات تدريبية داخل البلاد وخارجها).
- دعوة المعنيين بالبيانات التربوية والتعامل معها واستخدامها إلى المشاركة في ندوات ودورات تدريبية شبه إقليمية وإقليمية لتبادل الخبرات والمعرفة.
- القيام بزيارات متبادلة بين الدول وفق ما يتم التعرف عليه من جوانب الضعف والقوة في النظم القائمة.
- توفير برامج معلوماتية.

ثانيا: توقيع مذكرة تفاهم بين مكتب اليونسكو الإقليمي- بيروت والبلد المعني تحدد مساهمة كل من الطرفين في تنفيذ الخطة المقترحة في التقرير الوطني بعد مناقشتها والاتفاق على عناصرها.

ثالثا: البدء بالتنفيذ بالسرعة والوتيرة اللتين يختارهما البلد المعني.

نظام إدارة المعلومات التربوية

المدخلات

- مواصفات التلميذ
- مواصفات المعلم
- البناء المدرسي
- عدد الشُعب
- مواصفات الملاعب
- مواصفات المختبرات

العمليات

- الميزانية والانفاق
- جدول عمل المعلم
- جدول عمل التلميذ
- عدد التلاميذ للمدرس الواحد
- كثافة الفصل

المخرجات

- مستوى التلميذ
- التغير في المواقف
- تكافؤ الفرص
- التحسن النوعي
- نسبة النجاح
- كفاءة (فعالية) كل مرحلة تعليمية

النتائج

- مستويات التحصيل
- القبول في المستويات الأعلى من التعليم والتكوين
- نسبة عمالة الخريجين
- التسرب
- معدل البقاء في المدرسة

تقرير عن حضور ندوة "الطفل والعولمة"

إعداد: أ.د. قاسم الصراف

شاركت الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية بشخص الاستاذ الدكتور/ قاسم الصراف، جمعية الاجتماعيين بدولة الإمارات العربية المتحدة ندوتها الموسمية تحت عنوان: "الطفل والعولمة" والتي عُقدت في مدينة الشارقة في يوم الأربعاء الموافق ٢٠٠٣/١٠/٨م.

عالجت جمعية الاجتماعيين موضوع "الطفل والعولمة": من خلال تقديم أوراق بحثية تناولت مختلف جوانبه تمثلت في الأطروحات التالية:

- بناء شخصية الطفل في الإسلام.
- بناء شخصية الطفل من خلال كتب التربية الإسلامية للمرحلة الابتدائية.
- بناء شخصية الطفل على مبادئ العدل والرحمة والسلام من خلال كتب المرحلة الإعدادية.
- مظاهر انتهاك اتفاقية حقوق الطفل في ظل ظاهرة العولمة.
- حقوق الطفل في ضوء المواثيق الدولية.
- اتفاقية حقوق الطفل وتعليمها للأطفال.
- دور دولة الإمارات العربية المتحدة في تربية وتعليم الطفل.
- الأطفال المجهولو النسب: دراسة حالات في تونس.
- تربية الهوية الأخلاقية للأبناء بالمعرفة والقيم والاستقلال المشترك.

وقد كان للجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية شرف المساهمة في إدارة الجلسة الثانية بأوراقها الثلاث التي عالجت مجال الطفولة العربية، إضافة إلى الإسهام في المناقشة العامة.

وبالرغم من بعض الأوراق المقدمة عن محور الندوة، إلا أن الورقة الرابعة التي قدمها د. عمر عسوس من جامعة الإمارات العربية المتحدة والتي حملت عنوان: "مظاهر انتهاك اتفاقية حقوق الطفل في ظل ظاهرة العولمة" أتت لتسلط الضوء على بعض الجوانب السلبية لظاهرة العولمة في مجال انتهاك اتفاقية حقوق الطفل.

بدأت الورقة باستعراض حقوق الطفل كما جاءت في اتفاقية حقوق الطفل في موادها الأربعين التي اشتمل عليها الجزء الأول من الاتفاقية مثل ضمان حماية الطفل ورعايته وحقوقه الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، وحقوق

الوالدين والأولياء على الأطفال، وحق الطفل في الحياة، وحقه في اتخاذ اسم وجنسية، والحق في معرفة والديه، والحق في الحفاظ على هويته إلى غير ذلك من الحقوق.

ثم تطرقت الورقة إلى البحث عن مظاهر انتهاك حقوق الطفل، والتي تتمثل في ما يتعرض له الأطفال من قتل وعبوديه واغتصاب عن طريق اقحامهم في الحروب والنزاعات المسلحة وعمليات الإرهاب، وتعتبر الحروب والصراعات السياسية المسلحة هي الإطار الأهم فيما يتعلق بسوء معاملة الأطفال واستغلالهم، حيث أن الملايين من الأطفال يكونون ضحايا الحروب والمجازر كما في فلسطين والعراق. وتنتشر ظاهرة تجنيد الأطفال في بعض الدول الأفريقية أكثر من أي مكان آخر.

وقد حاولت الورقة أن تجسد عمليات استغلال الأطفال من خلال اللجوء إلى لغة الأرقام كي توضح مقدار المآسي الإنسانية في هذا المجال. ففي مجال عمل الأطفال، هناك، كما تشير إليه إحصائيات اليونسيف لعام ٢٠٠٣ ما يقدر بـ (٢٤٦) مليون طفل في سوق العمل الاستغلالي Child labor ومن بين هؤلاء (١٧١) مليون يعملون في ظروف خطرة مثل العمل في المناجم والمصانع وإنتاج المواد الكيماوية والمبيدات الحشرية، وفي الزراعة، وهناك الملايين من الفتيات يعملن كخادمات منازل، وبعض هؤلاء يكن معرضات للاستغلال الجنسي وسوء المعاملة، وهناك حوالي ١,٨ مليون بنت تشتغل في الدعارة وصناعة الأفلام الخلاعية.

وفي مجال الحروب والنزاعات المسلحة، فهناك مئات الأطفال الفلسطينيين الذين سقطوا بنيران الجيش الإسرائيلي، وهناك الآلاف من الأطفال العراقيين الذين قتلوا بسبب حروب الخليج الثلاثة نتيجة للسياسة الرعناء لنظام حكمهم البائد. إن أثر الصراعات والنزاعات المسلحة على الأطفال لا يكون فقط على مستوى الخسائر البشرية والتعرض للإعاقات والجروح، بل يكون أيضاً سيكولوجيا مؤلما لما يشاهده الأطفال من موت شنيع لآبائهم أو أقربائهم، وكذلك ما يتعرضون إليه من جراء تهجيرهم من بيوتهم وذويهم وتعرضهم للمعارك والقصف والدمار.

وفي مجال تهريب الأطفال والاستغلال الجنسي، تشير الورقة إلى أن ظاهرة تجارة الاستغلال الجنسي برزت في الخمسينات لميلاد ما يسمى بالجنس السياحي الذي أتى به الأجانب المدمنون على الجنس مع الأولاد الصغار (بين ١٤-١٨ سنة) عندما كان باستطاعتهم شراءهم بأثمان رخيصة، ويشير الخبراء في هذا المجال أن تهريب الاطفال ينتشر في قارة آسيا أكثر من أي مكان في العالم، ويرجع السبب إلى تأثير ظاهرة العولمة في ازدهار بعض الاقتصاديات الآسيوية مثل تايلاند وكوريا الجنوبية واليابان، وتردي بعض الاقتصاديات الأخرى في نفس القارة في بعض البلدان مثل كمبوديا وفيتنام وبعض مقاطعات الصين، وكان الهدف من تهريب الأطفال هو استغلالهم في مسائل الدعارة وممارسة التسول، والعمل الرخيص.

أما فيما يتعلق بظاهرة العنف التي تشكل مظهراً من مظاهر انتهاك حقوق الطفل، فتقدر منظمة الصحة العالمية بأن حوالي ٤٠ مليون طفل تقل أعمارهم عن ١٥ سنة يعانون من سوء المعاملة والإهمال الأسري والمجتمعي وجلّهم في البلدان الفقيرة وفي العالم العربي والإسلامي. ففي الهند ٣٦٪ من الأمهات يضربن أطفالهم وفي مصر ٣٧٪ من الأطفال يتعرضون للضرب من قبل والديهم.

وخلصت الورقة بأن مسألة احترام بنود اتفاقية حقوق الطفل لا يمكن فصلها عن احترام بنود الإعلان العالمي لحقوق الإنسان بصفة عامة، ولا سيما تلك الحقوق المتعلقة بالمساواة بين شعوب العالم في المجالات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والتربوية، فالبلدان التي تجري فيها انتهاكات حقوق الطفل تعاني غالباً من عوامل الفقر والمرض وقلة فرص التعليم وكثرة المشاكل الأسرية وعدم الاستقرار السياسي والاجتماعي، وهذا كله يندرج تحت مفهوم انتهاك حقوق الإنسان التي تعتبر مصدراً لحقوق الطفل.

أنشطة وأخبار الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

❖ احتفلت المؤسسة الكويتية - الأمريكية بذكرى مرور أحد عشر عاماً على تأسيس العلاقات الوثيقة مع المجلس الوطني للعلاقات الأمريكية - العربية، وبهذه المناسبة أقامت الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية لقاء غداء عمل بمقر الجمعية يوم الأربعاء ٢ أكتوبر ٢٠٠٣ على شرف الطلبة الأمريكيين الذين أوفدوا لزيارة الكويت عن طريق المجلس الوطني للعلاقات الأمريكية العربية. وحضر اللقاء أعضاء مجلس أمناء المؤسسة الكويتية - الأمريكية ولفيف من الأكاديميين. ودارت مناقشات وحوارات بناءة حول تعزيز أواصر الصداقة بين الشعبين الكويتي والأمريكي.

والجدير بالذكر أن المؤسسة تقوم برعاية برنامج الدراسات الخاصة في المجلس الوطني للعلاقات الأمريكية العربية، ضمن برنامج "مالكولم كير" للبعثات العلمية ويسعى البرنامج إلى رعاية الشباب من الطلبة المتفوقين وذوي المزايا القيادية وإرسالهم إلى الكويت في بعثات استطلاعية يقابلون خلالها المسؤولين الكويتيين والأكاديميين وقادة المجتمع ورجال الأعمال للتباحث والتشاور في الأمور التي تهم الشعبين الصديقين والتعرف على القضايا الاجتماعية والاقتصادية والسياسية التي تواجه الكويت ومنطقة الخليج العربي، ويعود الطلبة إلى بلادهم بعد هذه الزيارات بحصيلة وافرة من المعلومات عن الكويت وشعبها ويقدمون هناك حلقات تنويرية عن الكويت للآخرين بحيث تشكل مستقبلا فهما أوسع في أميركا لتاريخ الكويت ودورها الحالي في الشؤون الإقليمية والدولية.

يذكر أن وفد الطلبة الذين زاروا البلاد في أكتوبر ٢٠٠٣ هو الوفد الثالث والعشرين الذي يزور الكويت، وقد تواصلت تلك الزيارات منذ عام ١٩٩٢ وبلغ مجموع من قاموا بزيارة الكويت ضمن تلك الوفود نحو ٢٥٠ طالبا.

❖ شارك الدكتور حسن الابراهيم في أعمال الدورة السابعة والستين بعد المائة للمجلس التنفيذي لليونسكو الذي عقد في باريس في الفترة من ٩-٢٤ سبتمبر/ أيلول ٢٠٠٣.

وكانت مداخلة الدكتور حسن الابراهيم في اليوم الأول من النقاش العام يوم الثلاثاء ١٦ سبتمبر ٢٠٠٣ وقد تطرقت المداخلة للعديد من القضايا الحيوية موضحا أن دولة الكويت أيّدت جميع الإجراءات التي اتخذتها منظمة اليونسكو في شأن حماية وصون التراث الثقافي العراقي ومساهمتها المقدمة للجوانب الإنسانية في العراق والجهود التي تبذلها من أجل الإسهام في عملية إعادة البناء.

وأشار إلى أن التعليم الأساسي للجميع أضحى حاجة إنسانية في غاية الأهمية شريطة أن يرتكز هذا التعليم على ثقافة التسامح والسلام ونبذ الإرهاب والتعصب، وشدد على أن "الإعلان عن عقد الأمم المتحدة لمحو الأمية يمثل حافزاً كبيراً للحكومات المعنية في الدول الأعضاء لمضاعفة جهودها في سبيل خفض نسبة الأمية إلى النصف بحلول عام ٢٠١٤ خصوصاً في الدول ذات الكثافة السكانية المرتفعة".

وحول موضوع البيئة أوضح أن وفد دولة الكويت قدم للمدير العام لليونسكو دراسة علمية تتضمن اقتراح مشروع

إنشاء برنامج لمحو الأمية والتربية البيئة.

❖ شارك الدكتور حسن الإبراهيم في اجتماع الهيئة التنسيقية للملتقى التربوي العربي الذي عقد في بيروت في ١٨ أكتوبر/ تشرين الأول ٢٠٠٣، وقد تمت مناقشة برنامج عمل للسنوات الثلاث القادمة ٢٠٠٤-٢٠٠٦.

وتتلخص مجالات عمل الملتقى في :

١- التعليم الرسمي، أو التعليم الذي يحدث في المؤسسات التعليمية الرسمية كالمدارس أو الجامعات، ويمكن أن تشمل التعليم غير المنهجي في داخل هذه المؤسسات.

٢- التعليم المجتمعي، أو التعليم الذي يحدث خارج المؤسسات التعليمية الرسمية.

٣- المصادر التعليمية أو تلك النشاطات التي تقوم بها مؤسسات لا تعمل بالضرورة بشكل مباشر مع المعلمين ولكنها توفر المصادر والدعم الضروريين، كناشري كتب الأطفال، مراكز الأبحاث، والأقسام الجامعية المسئولة عن تدريب المعلمين.

❖ شارك الدكتور حسن الابراهيم في الاجتماع الثالث للجنة التوجيهية لمشروع تطوير "نظام إدارة المعلومات التربوية لدعم القرار التربوي" في وزارات التربية والتعليم في الدول العربية (PAPED) وذلك في مقر مكتب اليونسكو الإقليمي - بيروت في الفترة من ١٨-١٩ نوفمبر/ تشرين الثاني ٢٠٠٣.

وقد تمت مناقشة العديد من القضايا من أهمها تقرير عن الإنجازات التي تمت خلال الفترة من فبراير ٢٠٠٣ حتى الآن، وتقييم العمل المنجز في الدول التي يتم تنفيذ المشروع فيها، ومناقشة سياسة تنفيذية لتسريع تعميم فوائد المشروع على الدول المشاركة، وأفق استمرار المشروع وآليات تمويل المراحل القادمة منه.

❖ عقد بمقر الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية اجتماعان بين ممثلين عن الجمعية والبنك الدولي، لمناقشة مشروع دراسة المؤشرات التربوية وبناء القدرات الوطنية (المرحلتين الأولى والثانية)، حيث عقد الاجتماع الأول بتاريخ ٢٠٠٣/٩/٢٢ بحضور الأستاذة عايشة يعقوب من البنك الدولي والأستاذ سلامة عمار من وزارة التربية وممثل الجمعية الأستاذ الدكتور قاسم الصراف.

وعقد الاجتماع الثاني بتاريخ ٢٠٠٣/١٠/٢ بحضور Ms. Lianqin Wang من البنك الدولي، والسيدة عبلة العيسى من وزارة التربية، والدكتور حسن الابراهيم والدكتور قاسم الصراف والدكتور بدر العمر من الجمعية.

❖ شاركت الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، بشخص الأستاذ الدكتور قاسم الصراف جمعية الاجتماعيين بدولة الإمارات العربية المتحدة ندوتها الموسمية تحت عنوان "الطفل والعولمة" والتي عقدت في مدينة الشارقة في يوم الأربعاء الموافق ٢٠٠٣/١٠/٨.

❖ قام بزيارة الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية وفد من منظمة برناردوز البريطانية Barnardo's في يوم السبت الموافق ٢٠٠٣/١٢/٦ للإطلاع على ما تقوم به الجمعية من مشاريع وأعمال فيما يخص قضايا الطفولة وهمومها، وقد استقبل الوفد رئيس الجمعية الدكتور حسن الابراهيم وعضو اللجنة الاستشارية الدكتور قاسم الصراف والباحثة الدكتورة فوزية هادي والدكتورة تغريد القدسي.

وضم الوفد الزائر:

١- السيد/ أندرو نيبل - مدير الاتصالات والإعلام بالمملكة المتحدة.

٢- السيدة/ فوزية شاه - كبيرة الخبراء في تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

٣- السيد/ ديل روي بوميل - مدير قطاع خدمات الأطفال لمدينة لندن ومنطقة شرق انغليا.

٤- السيدة/ باميلا هيبرت - رئيسة بالوكالة للسياسات والأبحاث.

وأثناء اللقاء قام رئيس الوفد السيد/ أندرو نيل مدير الاتصالات والإعلام في المملكة المتحدة بشرح عن منظمة برناردوز التي تأسست في عام ١٨٦٧ في لندن بمبادرة من د. توماس برناردوز وهو طبيب زاول مهنته في مدينة لندن وقدم خدمات جليلة للأطفال حيث افتتح أول دار لرعايتهم في عام ١٨٧٠، والمنظمة تعتبر الآن أكبر المنظمات الخيرية المتخصصة في تقديم الرعاية للأطفال الأيتام وأطفال ضحايا العنف.

ثم قام ممثلوا الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية بشرح أهم إنجازات وأعمال الجمعية في السنوات الأخيرة فيما يتعلق بخدمة الطفولة العربية وقضاياها.

❖ شارك كل من د. حسن الابراهيم والأستاذ أنور النوري في الاجتماع السنوي السادس عشر للهيئة العامة لمنتدى الفكر العربي وندوته الفكرية، وذلك في الفترة من ٨-١٠ ديسمبر ٢٠٠٣، في عمان بالمملكة الأردنية الهاشمية.

ونظراً لتواجد الدكتور حسن الإبراهيم في الأردن، فقد شارك في الاجتماع الرابع لمجلس أمناء مركز عمان لدراسات حقوق الإنسان الذي عقد مساء يوم الثلاثاء ٢٠٠٣/١٢/٩ في عمان - الأردن.

❖ تلبية لدعوة رئيس المنظمة العربية لحقوق الإنسان ورئيس الجمعية الكويتية لحقوق الإنسان، فقد شاركت الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية بعرض مطبوعاتها وإصداراتها في معرض الكتاب السنوي الذي أقيم بمقر جمعية الهلال الأحمر الكويتي - الشويخ وذلك يوم الأربعاء ١٠ ديسمبر ٢٠٠٣.

❖ ألقى الدكتور حسن الابراهيم محاضرة بعنوان: "رؤية جديدة لما بعد أحداث الحادي عشر من سبتمبر ٢٠٠١م" في الساعة السادسة من مساء يوم السبت ٢٠٠٣/١٢/١٣، وذلك ضمن فعاليات الموسوم الثقافي الأول ٢٠٠٣-٢٠٠٤ للجنة الوطنية الكويتية للتربية والعلوم والثقافة.

❖ ستشارك الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية - كعادتها السنوية - في معرض الكويت الدولي الثامن والعشرين للكتاب، وذلك خلال الفترة من ١٧-٢٦ ديسمبر ٢٠٠٣.

❖ قامت الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية مؤخراً بافتتاح الموقع الرسمي لها على الشبكة المعلوماتية الدولية "الانترنت" والذي يحتوي على أنشطة وأخبار الجمعية، ومشاريعها المختلفة والمطبوعات التي أصدرتها، كما يضم الموقع مجلة الطفولة العربية، وسيتمكن الزائر من الإطلاع على هذا الموقع عبر العنوان التالي: www. Ksaac. org.kw

أحدث إصدارات الكتب المتعلقة بالطفل

دليل تربية الأطفال والأولاد

تأليف: هدى ناصر

الناشر: دار الراتب الجامعية

تاريخ النشر: ٢٠٠٢/٠٨/٠١

معظم الأهل يشعرون بالحيرة أمام طفل يبكي بدون سبب أو يرفض تناول الطعام أو يخشى الاستحمام أو يتأخر في دخول المرحاض وحده أو يبكي ليلا أو يتمرد باستمرار. عادة يتردد الأهل أي أسلوب يتبعون مع الطفل، هل يسمحون له بكل شيء أو يعاقبونه؟ هذا الكتاب وضع خصيصا ليساعد الأهل على إيجاد الموقف المناسب، وهو يقدم لهم كافة المعلومات والنصائح التي يحتاجونها في تربية أطفالهم وأولادهم ورعايتهم النفسية والجسدية، وذلك عبر طرحه لأحدث النظريات التي توصل العلماء إلى وصفها في هذا المجال، كما ويقدم أفضل الحلول الممكنة التي تساعد الأهل على تنمية قدرات أطفالهم الفكرية والجسدية، وتمدهم بأحدث السبل لمواجهة رفض الطفل لتناول الأطعمة، وصعوبات اللفظ، وكثرة البكاء، وقضم الأظافر، والخجل، والتبول اللاإرادي. ...

الذكاء والتفوق والعقد النفسية

تأليف: عباس مهدي

الناشر: دار الحرف العربي للطباعة والنشر والتوزيع

تاريخ النشر: ٢٠٠٣/٠١/٠١

ليس من الذكاء أن تكون بارعاً في الاحتيال والمكر وسلب حقوق الآخرين.. فالأذكياء هم الذين يمثلون الحركة السليمة في الحياة ويبرزون الجانب الإيجابي فيها، وهم الذين يحققون الأهداف ويتقنون العمل، ويميزون بين المهم والأهم.

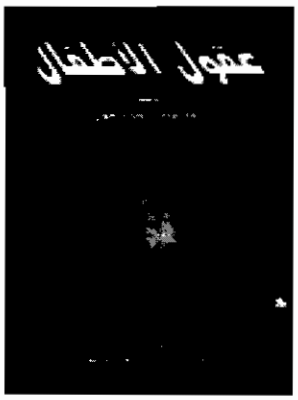
والذكاء يجعل الإنسان متزناً.. والذكي يسيطر بذكائه على مشاعر النقص، وبقدرته على ابتكار أفكار جديدة يكون محترماً في مجتمعه.

والتفوق.. هو النهاية المعقولة للتقدم الذي تحققه بعض المؤهلات الشخصية وبعض طرق العمل.

والشرط الأول للنجاح هو أن يهيء المرء لنفسه هدفاً عاماً وهدفاً مباشراً، بحيث يكون الثاني إحدى المراحل الموصلة إلى الأول.

هذا الكتاب، من ثلاثة مباحث هامة، يربط بينها خيط رفيع، تتمحور كلها حول العقد النفسية، كيفية الخلاص منها. فهل يكون الخلاص بالانسجام؟ أم الذكاء والتفوّق؟

عقول الأطفال



تأليف: مارجريت دونالدسون

ترجمة، تحقيق: عادل عبد الكريم ياسين

الناشر: دار الرضا للنشر

تاريخ النشر: ٢٠٠٢/١٠/٠١

لماذا يجد العديد من الأطفال صعوبة في التعليم الأساسي؟ ولماذا يتحول الطفل الذي يكون مفعماً بالحيوية والنشاط قبل المدرسة إلى نصف أمي مدحور بالإخفاق المدرسي؟ يحوي هنا الكتاب على إجابات مثيرة لهذين السؤالين: فتبين مارجريت دونالدسون مستندة إلى البحوث التربوية بأن الأطر الفكرية التي تقوم المدرسة عليها مضللة... وهي تدافع عن وجهة النظر التي تقول إنا بخسنا عقول الأطفال حقاً كما أننا تجاهلنا في الوقت نفسه عقبة التعثر الرئيسية التي يواجهها الأطفال عند بدء الالتحاق بالمدرسة. وتدل البحوث التربوية أنه إذا هيأنا للموقف وللغة بالصورة التي تتيح لهما معنى ذا دلالة إنسانية ,فإنه سيكون بوسع الأطفال الصغار جداً ,القيام بمهام نظن أنها غالباً ما تكون فوق طاقاتهم. فالطفل ما قبل المدرسة يتعلم كل شئ من خلال موقف إنساني ,وعندما يصل إلى المدرسة فقط فإنه يطلب إليه اكتساب مهارات كالقراءة والكتابة والحساب وذلك في سياق معزول عن الحياة الحقيقية. و ثمة عملية انتقال صعبة إذ أن هذا هو ما يتعين على كل أطفالنا محاولته عاجلاً في مدرسة رسمية و آجلاً في مدرسة أخرى غير رسمية ,و لا فكاك له من ذلك. و تقترح مارغريت دونالدسون مجالاً للاستراتيجيات التي يمكن للمدرسة أن تتبناها لمساعدة الأطفال ,و هي تدافع عن وجهة النظر التي تقول إن أهمية تعلم القراءة تتجاوز ما يمكن أن نتصوره إذ أن تعلم القراءة سيسمح للطفل أن يعبر أسرع إلى المرحلة الأولى الحاسمة. و لسوف يرقى هذا الكتاب بنا نحو فهم أفضل لعقول الأطفال كما أنه سيكون مفيداً للمعلمين و الآباء. حيث يبحث المواضيع التالية: الخبرة المدرسية ,القدرة على اللا تمركز حول الذات ,تعلم اللغة ,أهو إخفاق في المحاكمة العقلية أم إخفاق في الفهم ,ما هو كائن و ما يجب أن يكون ,ما يقال و ما يقصد به ,التفكير اللامستوطن و القيم الاجتماعية ,علة صعوبة التعلم المدرسي للطفل ,ما تستطيع المدرسة أن تفعله ,الرغبة في التعلم ,عقول الغد, ملحق نظرية بياجيه في تطور الذكاء. النمو العقلي.

تربية الأطفال المعاقين عقلياً

تأليف: أمل معوض الهجرسي

الناشر: دار الفكر العربي

تاريخ النشر: ٢٠٠٣/٠٧/٠١

ترجع أهمية هذه الدراسة والمعنونة بـ "تربية الأطفال المعاقين عقلياً" إلى أهمية المرحلة العمرية التي تناولتها، واهتمت بها وهي مرحلة الطفولة الوسطى والمتأخرة التي تعد ذات أهمية خاصة في تنشئة الطفل المعاق وتحصيله، واكتسابه المهارات العقلية والانفعالية والاجتماعية والتعرف على البيئة من حوله، وخصائص النمو في هذه المرحلة التي ترسم حياته المستقبلية. هذا وتهدف الدراسة لتحقيق ما يلي: أولا": تتبع الفكر التربوي المرتبط بتربية الأطفال المعاقين عقلياً على مر العصور التاريخية حتى العصر الحديث، موضحاً بعض الجهود التربوية التي قامت في الدول الأجنبية، والعربية انبثاقاً من الاحتمالات العالمية لفئات المعاقين عقلياً في العصر الحديث، ثانياً: التعرف على خصائص فئات الأطفال المعاقين عقلياً العوامل المؤدية لهذه الإعاقة، ثالثاً: الوقوف على واقع تربية الأطفال المعاقين في مدارس التربية الفكرية ومؤسسات التثقيف الفكري عامة وفي جمهورية مصر العربية خاصة.

والدراسة فيما تعرض وتدرس تتبع المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على وصف وتحليل البيانات والمعلومات

المتصلة بالواقع الحادث في المجتمع، وكذلك تحليل الواقع الحالي للرعاية التربوية المقدمة للأطفال المعاقين عقلياً بمؤسسات التربية الفكرية من خلال دراسة تطور الفكر المرتبط بتربية الأطفال المعاقين عقلياً وتوضيح الاهتمامات العالمية والقومية بالأطفال المعاقين، ثم تتناول المفاهيم العلمية للإعاقة الفعلية وطرق التشخيص العلمى للخصائص التي يقوم عليها تضيف فئات المعاقين، ودراسة العوامل والأسباب التي تقف وراء هذه الإعاقة، وفي ضوء ذلك تم وضع خطة لكيفية الارتقاء بالرعاية التربوية في مؤسسات تربية الأطفال المعاقين عقلياً ومتطلبات تحقيقها.

الناشر:

يتناول هذا الكتاب موضوعاً مهماً طالما أغفلناه وهو تربية الأطفال المعاقين عقلياً. إذ بينما يهتم العالم كله بتأهيل وتربية هؤلاء الأطفال، وبينما لا يقل عدد الأطفال المعاقين عقلياً في مصر عن المليونين، وبينما تؤكد الدراسات أن العائد الاقتصادي من تربية الطفل المعاق يصل إلى ٣٥ مرة مما يصرف على الطفل المعاق خلال عشر سنوات فقط من حياته الإنتاجية، إلا أن الاهتمام بهذا المجال ما زال محدوداً في مصر والعالم العربي.

من هنا جاء هذا الكتاب الذي يبرز أهمية هذا الموضوع ويلفت النظر إلى ضرورة الاهتمام به ويعرض الكثير من الدراسات العربية والأجنبية في هذا المجال: تربية المعاقين، كما يعالج تطور الاهتمام بتربيتهم عبر العصور القديمة والوسطى والحديثة، ويناقش الكتاب مفهوم الإعاقة، وفئات الإعاقة وأسبابها، وكيف يمكن تشخيصها، والجهود المبذولة لتربيتهم تربية خاصة تمكنهم من الاعتماد على أنفسهم، والتوافق مع الآخرين وبالتالي كسب عيشهم في حدود قدراتهم واستعدادتهم، كما يقدم الكتاب تصوراً مقترحاً للارتقاء بتربية الأطفال المعاقين في مصر، ويؤكد على أن الاهتمام بتربية ورعاية المعاقين عقلياً لم يعد عملاً إنسانياً، أو توجهاً إسلامياً فقط بل أصبح ضرورة وطنية والتزاماً عالمياً في نفس الوقت.

مهارات التفوق الدراسي

تأليف: ابراهيم عبد الكريم الحسين

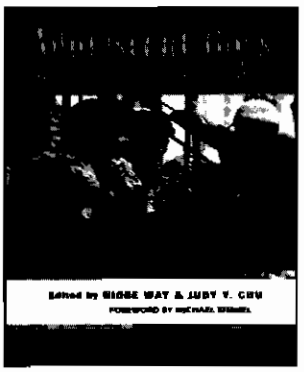
ترجمة، تحقيق: عبد الله عبد الدائم

الناشر: دار الرضا للنشر

تاريخ النشر: ٢٠٠١/٠٥/٠١

هذا الكتاب لا يكتفي بتقرير الحاجة إلى نظم تربوية قادرة على الاستجابة لتغيرات العصر ,و لا يكفيه أن يؤكد أهمية المرونة و الابتكار و التعلم الذاتي في عصر المعلومات والاتصالات التي تخطف الأبصار و الأسماع ,بل يحاول أن يترجم التربية المرجوة المنشودة إلى مهارات و مواقف و استعدادات يتم تكوينها في المنزل و المدرسة و المجتمع بوجه عام. و هو بهذا يجمع جمعا موفقا بل نادرا بين الأسس النظرية التي ينبغي أن تقوم عليهاتربية اليوم و الغد ,و بين تحليل الواقع و النظام التربوي إلى مهارات و نشاطات و أعمال و اتجاهات من شأنها ,حين تتوافر ,أن تساعد على توليد النظم التربوية المحدثة التي يستلزمها العصر والتي تفرضها النظرة المستقبلية إلى تطور العالم ,و إلى تطور المعرفة فيه. و يأمل الكاتب أن يكون هذا الكتاب فاتحة لحوار تربوي جديد يدور حول توليد تربية تمكن الفرد من التكيف مع الغير و استيعابه ,و تصل بقدراته إلى أقصى مداها ,بدءا من إتقان المهارات الأساسية ,مرورا بالمهارات التقنية و الحياتية ,وصولا إلى مستويات التميز في الإبداع والإبتكار ,وتمكن المجتمع بالتالي من الاستجابة لجدائد العصر استجابة فعالة و خلاقة.

Adolescent Boys: Exploring Diverse Cultures in Boyhood



by Niobe Way (Editor), Judy Chu (Editor)

Publisher: New York University Press; (January 2004)

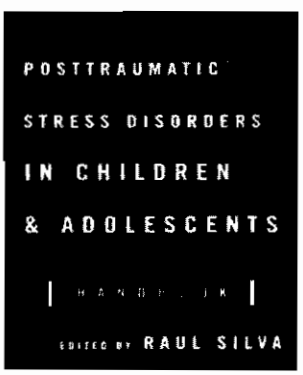
ISBN: 0814793851

A flurry of best-selling works has recently urged us to rescue and protect boys. They have described how boys are failing at school, acting out, or shutting down emotionally. Lost in much of the ensuing public conversation are the boys themselves-the texture of their lives and the ways in which they resist stereotypical representations of them.

Most of this work on boys is based primarily on middle class, white boys. Yet boys from poor and working class families as well as those from African American, Latino, and Asian American backgrounds need to be understood in their own terms and not just as a contrast to white or middle class boys. Adolescent Boys brings together the most up-to-date empirical research focused on understanding the development of boys from diverse racial, ethnic, and socioeconomic backgrounds.

The authors show how the contexts of boys' lives, such as the schools they attend shape their identities and relationships. The research in this book will help professionals and parents understand the diversity and richness of boys' experiences.

Posttraumatic Stress Disorders in Children and Adolescents Handbook



by Raul R. Silva (Editor), Raul Silva

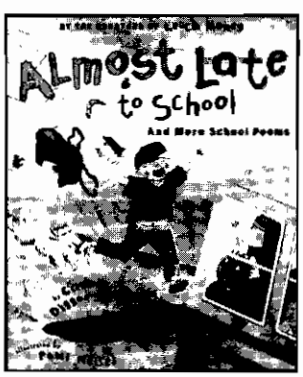
Publisher: W.W. Norton & Company; (January15, 2004)

ISBN: 0393704122

Edition: Paperback

A reference guide to PTSD, stress, and trauma as they affect children and adolescents. Unlike many of the other works in this area that attempt to deal with childhood PTSD by extrapolating from the adult work, this book deals primarily with the findings of childhood trauma. Mixing clinical experience and research, this is a thorough introduction to PTSD, stress, trauma, and concurrent conditions.

Almost Late to School: And More School Poems



by Carol Diggory Shields, Paul Meisel (Illustrator)

Publisher: Dutton Books;1st edition (July 2003)

ISBN: 0525457437

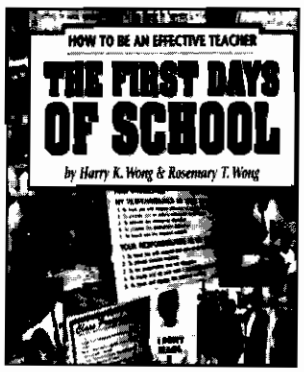
Reading level: Ages 9-12

Edition: School & Library Binding

Here is a follow-up to the ever-popular Lunch Money, with all the clever exuberance and child's-eye view that made the first book an IRA-CBC Children's Choice and reviewers say, "This collection . . . belongs in every classroom." Late to school?

Tell the story of all the daring deeds that delayed you. Got a science project? Make your brother disappear. From dreaded oral reports and cranky bandleaders to broken friendships and frantic fund-raisers, these twenty-two poems offer humor, surprise, and a knowing slant on the changing moods of a school day. Paul Meisel illustrates the mischief and mayhem with lively energy.

The First Days of School: How to Be an Effective Teacher



by Harry K. Wong, Rosemary Tripi Wong

Publisher: Harry K Wong Pubn;Revised: 17th Printing edition (2001)

ISBN: 0962936022 All Editions

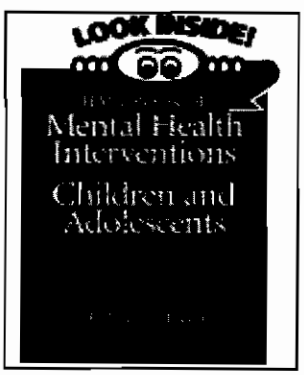
Edition: Paperback

Dr. Wong and his wife have put together a wonderful resource based on the experience of hundreds of successful teachers. This book is designed to give the pre-service teacher, of relatively new teacher a handle on what can be, the overwhelming experience of managing a classroom.

This book deals in depth with what a successful teacher looks like, how to have positive expectations about student success, the sometimes elusive art of classroom management, designing lessons to foster student mastery, and the teacher as a professional educator.

Practical, sometimes funny and inspiring from beginning to end, The First Days of School will both strengthen and encourage you for the journey ahead.

Handbook of Mental Health Interventions in Children and Adolescents : An Integrated Developmental Approach



by Hans Steiner (Editor)

Publisher: Jossey-Bass; (March 2004)

ISBN: 078796154 X

Edition: Hardcover

This brilliant and enormously practical handbook provides a systematic and comprehensive guide to the theory and practice of mental health treatment for children from ages 3 to 18. It includes the most up-to-date information on Developmental Science (including social environment, the mind, the brain, the neuron, the cell); Psychopharmacology (stimulants, anti-anxiety, anti-depressants, anti-kindling, neuroleptics, novel compounds, somatic treatments); Psychotherapies (behavioral, cognitive, supportive-expressive, explorative, interpersonal, family); Sociotherapy (including settings such as group, inpatient, partial hospitalization, residential, medical, legal, school, preventive); and Integrating Treatment. The editor is the author of Treating Adolescence (0-7879-0206-3) Treating PreSchool Children (0-7879-0877-0) and Treating School Age Children (0-7879-0878-9).

- مجلة فصلية محكمة.
- تصدر عن مجلس النشر العلمي - جامعة الكويت.
- صدر العدد الأول سنة ١٩٨٠م.
- تنشر الموضوعات التي تدخل في مجالات اهتمام الأقسام العلمية لكليتي الآداب والعلوم الاجتماعية.
- تنشر الأبحاث والدراسات باللغتين العربية والإنجليزية شريطة أن لا يقل حجم البحث عن ٦٠ صفحة وأن لا يزيد عن ٢٠٠ صفحة مطبوعة من ثلاث نسخ.
- لا يقتصر النشر في الحوليات على أعضاء هيئة التدريس لكليتي الآداب والعلوم الاجتماعية فحسب بل يشمل ما يعادل هذه التخصصات في الجامعات والمعاهد الأخرى داخل الكويت وخارجها.

رئيسة هيئة التحرير
د. نسيمة راشد الغيث

الاشتراك السنوي لعدد (١٢) رسالة

فئات الاشتراك	الكويت	الدول العربية	الدول الأجنبية
الأفراد	٤ دنانير	٦ دنانير	٢٢ دولاراً
المؤسسات	٢٢ ديناراً	٢٢ ديناراً	٩٠ دولاراً

ثمن الرسالة للأفراد (٥٠٠فلس)

جميع المراسلات توجه الى رئيسة تحرير حوليات الاداب والعلوم الاجتماعية
ص.ب: ١٧٣٧٠ الخالدية الرمز البريدي 72454 الكويت هاتف وفاكس: ٤٨١٠٣١٩
ISSN 1560-5248 Key title : Hawliyyat Kulliyyat Al-adab
http://pubcouncil.kuniv.edu.kw/aass E-mail: aotfoa@kue01.kuniv.edu.kw

ببليوجرافيا الجمعية

أسطورة الأطفال الشعراء/ عبد الرزاق جعفر.- بيروت: دار الجيل، ١٩٩٢

أطفال الشوارع في العالم العربي/ عبدالرحمن عبدالله الصبيحي- الرياض: د.ن.، ٢٠٠٣.

إليك ياولدي: شعر/ سعاد الصباح.- الكويت: دار سعاد الصباح، ١٩٩٢.

برقيات عاجلة إلى وطني: شعر سعاد الصباح- الكويت: دار سعاد الصباح، ١٩٩٢.

تكنولوجيا التعليم في تطوير المواقف التعليمية/ عبدالعزيز علي الدشتي- الكويت: مكتبة الفلاح، ١٩٨٩.

التوجيه التربوي والمهني/ جان دريفون؛ ترجمة ميشال أبي فاضل- بيروت: منشورات عويدات ١٩٨٢.

ثقافة الحاسوب: دليل علم أساسيات الكمبيوتر/ عبدالفتاح الفولي- القاهرة: الدار الشرقية، د.ت.

الثقافة السياسية الفلسطينية الديمقراطية وحقوق الإنسان/ محمد خالد الأزعر- القاهرة: مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان، ١٩٩٥.

ثقافة الطفل: سلسلة بحوث ودراسات.- مصر: وزارة المعارف، ١٩٩٢.

ثقافة الطفل العربي/ سمر روحي الفيصل- دمشق: اتحاد الكتاب العرب، ١٩٨٧.

ثقافة الطفل وتحديات المستقبل/ وزارة الشئون الاجتماعية والعمل- الكويت: وزارة الشئون الاجتماعية والعمل- الكويت: وزارة الشئون الاجتماعية والعمل، ١٩٩٢.

الثقافة العربية في الجزائر التأثير والتأثر/ عبدالملك مرتاض- الجزائر: دار الحداثة، ١٩٨٢.

الثقافة وقيم الشباب/ ملكة أبيض- دمشق: وزارة الثقافة، ١٩٨٤.

الثقافة ووسائل نشرها في الوطن العربي- تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٩٤.

الثورة الثقافية العربية/ عفيف البهنسي- طرابلس: المنشأة العامة للنشر والتوزيع، ١٩٨٥.

الجامع الأموي الكبير: أول روائع الفن الإسلامي/ عفيف البهنسي.- سوريا: دار طلاس للدراسات والترجمة، ١٩٨٨.

جذور الاستبداد: قراءة في أدب قديم/ عبدالغفار مكاوي- الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ١٩٩٤.

جمعيات النفع العام بدولة الكويت/ مؤسسة الكويت للتقدم العلمي- الكويت: المؤسسة، ١٩٨٦.

جميلة.. هي.. الحياة/ محمد منذر لطفي.- سوريا: اتحاد الكتاب العرب، ١٩٩٤.

دراسات في الثقافة الإسلامية/ محمد عبدالسلام محمد.. وآخرون- الكويت: مكتبة الفلاح، ١٩٨٥.

علم النفس الأسري/ أحمد محمد مبارك الكندري- الكويت: مكتبة الفلاح، ١٩٨٩.

علم النفس التربوي/ رجاء محمود أبو علام- الكويت: دار القلم، ١٩٧٨.

فتافيت إمرأة : شعر/ سعاد الصباح- الكويت: دار سعاد الصباح، ١٩٩٢.

فضاء المعرفة: منهجية خوارزمية لتطوير تعليم وتعلم الرياضيات/ عادل عبدالكريم ياسين- الكويت: مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، إدارة التأليف والترجمة، ١٩٨٤.

الكويت والمستقبل: التنمية والتعليم وجها لوجه/ حسن علي الإبراهيم الكويت: ذات السلاسل، ١٩٨٩.

ندوة الإضرابات السلوكية والانفعالية لدى الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة: نظمتها جامعة الخليج العربي ضمن برنامج مؤسسة سلطان بن عبدالعزيز آل سعود للتربية الخاصة/ جامعة الخليج العربية- البحرين: الجامعة، ٢٠٠٢.

Books in English

Arab Education Forum: Proceedings of Beit Mery Lebanon May 20-23, 1999/ Editor Munir Fasheh.- USA: Contemporary Arab Studies Program Center for Middle Eastern Studies Harvard University, 2000.

Caring for Children: International Perspectives on Pastoral Care / Peter Lang .- London: Cassell, 1994.

Children in Dander: Coping with the Consequences of Community / James Garbarino .- San Francisco: Jossy-Bass Pub., 1992.

Children in the Muslim Middle East .- Austin: Univ. of Taxas at Austin, 1995.

Children's Drawings as a Diagnostic Aids / Joseph H. Di Leo.- New York: Brunner. Mazel Pub., 1973.

Children's War Experiences: The Impact of the Iraqi / Mona Macksoud .- Washington: Center for Contemporary Arab, 1994.

Citizens: Strengtheming Global Civil Society.- Washington: CIVICUS, 1994.

Day Care: A Source Book / Kathleen Pullan Watkins.- New York: Garland Pub., 1987.

Des Enfants et Des Pierres: Enquete en Palestine Occupee / Sylvie Mansour .- Paris: Institut des etudes Palestine, 1989.

Determinants of Growth in the Mena Countries / Samir Makdisi, Zeka Fattah, Imed Limam.- Kuwait: Arab Planning Institute, 2003.

Developing Literacy: Young Children's Use of Language / Robert P. Parker.- New York: International Reading Association, 1983.

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

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

Frank Muir on Children / Frank Muir.- London: Heineman, 1980. Fundamentals of Child Development / Harry Munsiger New York: Holt, Rinehart & Winston, 1971.

General History of the Caribbean: Volume 1 Autochthonous Societies / Editor: Jalil Sued-Badillo. Paris: UNESCO, 2003.

In wartime: The State of Children in Lebanon / Jennifer W. Bryce.- Beirut: American University of Beirut, 1986.

Kuwait Family Health Survey / Yousef Alnesef, Rashed Al-Rashoud, Samir M. Farid.- Kuwait: Council of Health Ministers of GCC States, 2000.

Les Sources Orales de la Traite Negriere en Guninee et en Senegambie / Mbaye Gueye.- Paris: UNESCO, 2003.

No Place to be a Child: Growing up in a War Zone / James Garbarino.- Lexington: Lexington Books, 1991.

Quantitative Measures of Financial Sector Reform in the Arab Countries / M. Nagy Eltomy.- Kuwait: Arab Planning Institute, 2003.

Seeking the Eye of eth Needle: Annual Report South Africa: Community Development Resource Association, 2003.

Small Islands Voice: Laying the foundation.- Paris: UNESCO, 2003.

Testing and your Child / Virginia McCullough.- New York: Penguin Group, 1992.

The Spiritual Life of Children / Robert Coles. Boston: A Peter Davison Books, 1990.

UNESCO-mainstreaming: The Need of Youth. Paris: UNESCO, 2002.

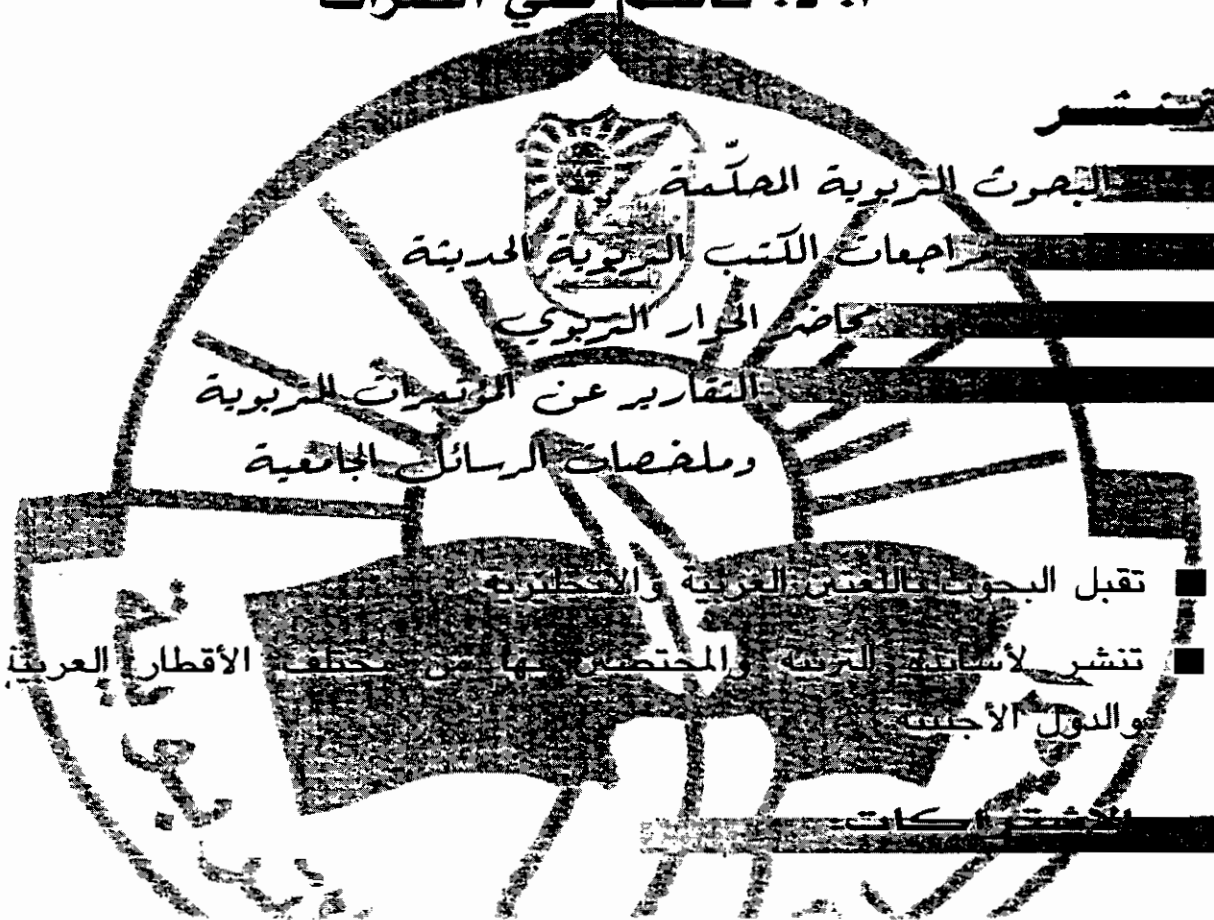
UNISIST Newsletter: Information, Informatics, Telemeters.- Paris: UNESCO, 2002.

Universities and Globalization: Private linkages, Public Trust / Edited by Gilles Breton , Michel Lambert.- France: UNESCO Publishing, 2003.

المجلة التربوية

مجلة فصلية، تخصصية، محكّمة
تصدر عن مجلس النشر العلمي - جامعة الكويت

رئيس التحرير
أ. د. قاسم علي الصرّاف



تنشر
- البحوث التربوية العلمية
- مراجعات الكتب التربوية الحديثة
- محاضر الحوار التربوي
- التقارير عن المؤتمرات التربوية وملخصات الرسائل الجامعية

- تقبل البحوث باللغتين العربية والانجليزية
- تنشر لأساتذة التربية والمختصين بها من مختلف الأقطار العربية والدول الأجنبية

الاشتراكات:

في الكويت: ثلاثة دنانير للأفراد، وخمسة عشر ديناراً للمؤسسات
في الدول العربية: أربعة دنانير للأفراد وخمسة عشر ديناراً للمؤسسات
في الدول الأجنبية: خمسة عشر دولاراً للأفراد، وستون دولاراً للمؤسسات.

توجّه جميع المراسلات إلى:

رئيس تحرير المجلة التربوية - مجلس النشر العلمي ص.ب: ١٣٤١١ كيفان - الرمز البريدي 1955
الكويت هاتف: ٤٨٤٦٨٤٣ (داخلي ٤٤٠٣ - ٤٤٠٩) - مباشر: ٤٨٤٧٩٦١ - فاكس: ٨٣٧٧٩٤

E-mail: TEJ@kuc01.kuniv.edu.kw.

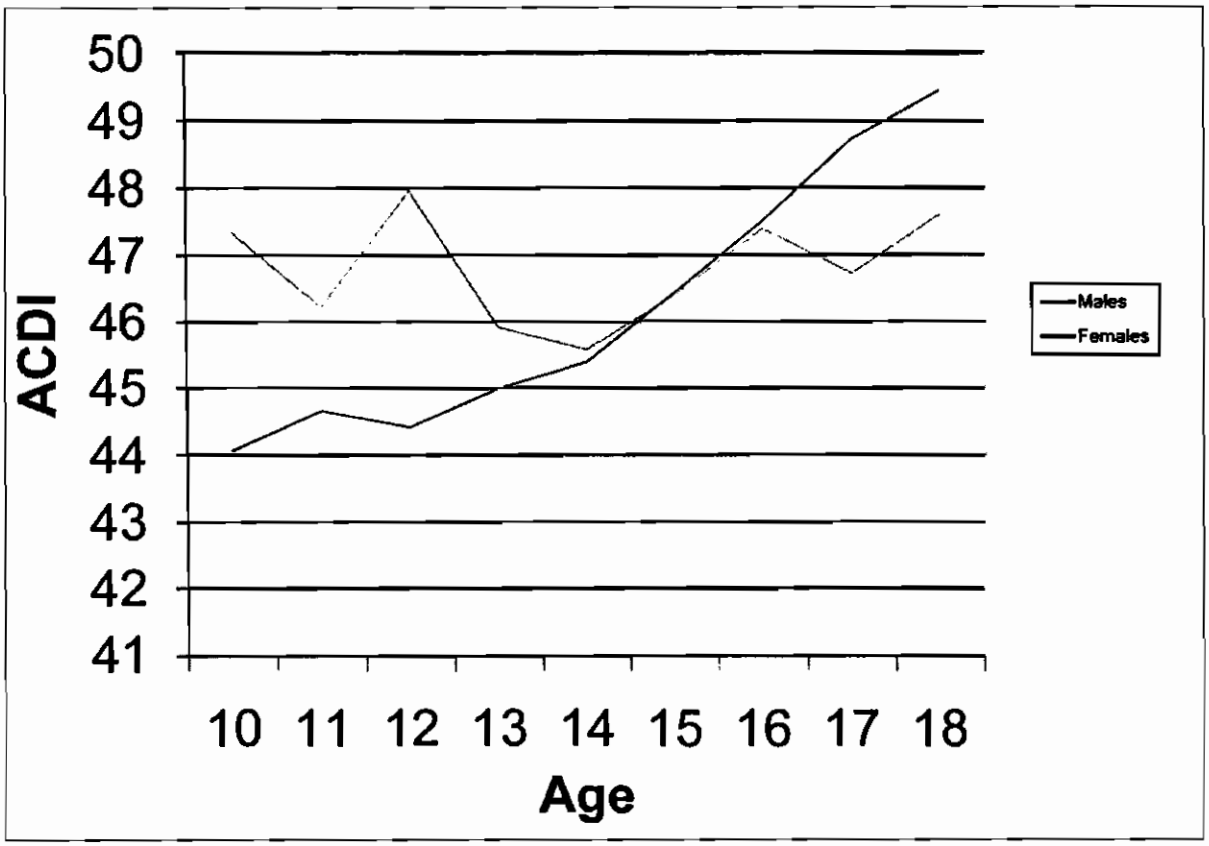

50
49
48
47
46
45
44
43
42
41
ACDI
10 11 12 13 14 15 16 17 18
Age
Males
Females

Table 5

Prevalence rate of reported depression in different

Age	Males		Females	
	Cut-off Score	Prevalence Rate	Cut-off Score	Prevalence Rate
10	62	3.4	60	2.9
11	62	1.6	60	3.3
12	63	3.2	59	2.7
13	62	2.8	62	3.9
14	63	3.8	65	4.4
15	63	3.8	66	3.6
16	64	3.6	67	4.2
17	65	3.2	71	4.0
18	68	4.2	67	3.0
Total Ages	63	3.2	63	4.4

Table 4

Descriptive statistics of the total score of ACDI among 9 age groups of female school children and adolescents

Age	N	Mean	Standard Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
10	240	44.07	8.05	.52	43.04	45.09	27.0	65.0
11	342	44.67	8.09	.44	43.81	45.53	27.0	79.0
12	406	44.43	7.68	.38	43.68	45.18	27.0	69.0
13	684	45.00	8.58	.33	44.35	45.64	27.0	75.0
14	702	45.40	9.88	.37	44.66	46.13	27.0	75.0
15	380	46.43	9.88	.51	45.44	47.43	29.0	78.0
16	176	47.53	10.15	.76	46.02	49.04	27.0	74.0
17	66	48.74	11.18	1.38	45.99	51.49	28.0	76.0
18	65	49.45	9.12	1.13	47.19	51.71	30.0	72.0
Total	3061	45.40	9.09	.16	45.08	45.73	27.0	79.0

Table 3

Descriptive statistics of the total score of ACDI among 9 age groups of male school children and adolescents

Age	N	Mean	Standard Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
10	72	47.36	7.73	.91	45.54	49.17	32.0	64.0
11	302	46.22	7.91	.45	45.32	47.11	27.0	71.0
12	470	47.97	7.53	.35	47.29	48.66	27.0	74.0
13	740	45.92	8.25	.30	45.33	46.52	27.0	81.0
14	677	45.59	8.70	.33	44.94	46.25	28.0	74.0
15	370	46.39	8.43	.44	45.53	47.25	27.0	75.0
16	248	47.41	8.68	.55	46.32	48.50	29.0	70.0
17	95	46.73	9.39	.96	44.81	48.64	32.0	73.0
18	73	47.62	10.56	1.23	45.15	50.08	30.0	72.0
Total	3047	46.47	8.39	.15	46.17	46.77	27.0	81.0

3. I sleep well	-.18		.48				.34
4. I find difficulty in concentrating on my studies	.42			-.80			.60
5. I feel worthless	.55						.47
6. I have bad dreams	.40	.66				.85	.68
7. I am sad	.66						.50
8. I am self confident	-.20	.50	.65				.49
9. I feel tired	.46				-.42		.37
10. My concentration is weak	.49			-.75			.60
11. I am restless in my sleep	.48					.66	.52
12. I have a lot of friends	-.10		.65				.52
13. I feel upset	.65				-.40		.48
14. I am distracted	.48			-.35			.32
15. I feel lonely	.61						.44
16. I feel miserable	.65	.54					.47
17. Life is rosy	-.30	.59	.71				.53
18. I feel I am a failure	.58						.51
19. I am bored	.59	.53			-.45		.46
20. I feel angry	.41				-.46		.33
21. I am satisfied with my life	-.27		.69				.49
22. There are lot of things which annoy me	.59				-.40		.44
23. I am pessimistic	.57	.54					.38
24. Bad things will happen to me	.60	.56					.42
25. A lot of people like me	-.15		.72				.59
26. I hate my self	.59	.72					.50
27. I am optimistic	-.26		.71				.53
Eigenvalue		6.06	3.50	1.23	1.09	1.00	
% of Variance		22.5	13.0	4.6	4.0	3.7	47.8

*->.35

Table 1

Cronbach's alpha reliabilties in each male and female age group

Age	Males	Females	All
	r11	r11	r11
10	.82	.87	.87
11	.85	.86	.86
12	.84	.86	.86
13	.82	.84	.83
14	.85	.90	.88
15	.85	.90	.88
16	.87	.89	.88
17	.87	.91	.89
18	.90	.86	.88

developmental psychopathology, Vol. 4: Developmental perspectives on depression. Rochester: University of Rochester Press, pp. 1-27.

Ollendick, T.H., & Greene, R. (1990). Behavioral assessment of children. In: G. Goldstein & M. Hersen (Eds.), Handbook of psychological assessment, New York: Pergamon, pp. 403-422.

Overall, J.E., & Klett, C.J. (1972). Applied multivariate analysis. New York: McGraw-Hill.

Parry-Jones, W. LI. (1989). Depression in adolescence. In K.R. Herbst & E.S. Paykel (Eds.), Depression: An integrative approach. Oxford: Heinemann, pp. 111-123.

Petti, T.A. (1989). Study and treatment of childhood depression as a prototype for the research and conceptualization of other psychopathologies in child psychiatry. In B. Lerer & S. Gershon (Eds.), New directions in affective disorders. New York: Springer-Verlag, pp. 335-339.

Petti, T.A., & Larson, C.N. (1987). Depression and suicide. In V.B. Van Hasselt & M. Hersen (Eds.), Handbook of adolescent psychology. New York: Pergamon, pp. 288-312.

Rehm, L.P., Gordon-Leventon, B., & Ivens, C. (1987). Depression. In C.L. Frame & J.L. Matson (Eds.), Handbook of assessment in childhood psychopathology, New York: Plenum Press, pp. 341-371.

Reynolds, W.M. (1987). Reynolds Adolescent Depression Scale: Professional manual. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.

Reynolds, W.M. (1989). Reynolds Child Depression Scale: Professional Manual. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.

Roberts, N., Vargo, B., & Ferguson, H.B. (1989). Measurement of anxiety and depression in children and adolescents. Psychiatric Clinics of North America, 12, 837-860.

Ruble, D.N., Greulich, F., Pomerantz, E.M., & Gochberg, B. (1993). The role of gender-related processes in the development of sex differences in self-evaluation and depression. Journal of Affective Disorders, 29, 97-128.

Schonert-Reichl, K.A. (1994). Gender differences in depressive symptomatology and egocentrism in adolescence. Journal of Early Adolescence, 14, 49-65.

Speier, P.L., Sherak, D.L., Hirsch, S., & Cantwell, D.P. (1995). Depression in children and adolescents. In E.E. Beckham & W.R. Leber (Eds.), Handbook of depression. New York: Guilford Press, 2nd ed., pp. 467-493.

SPSS, Inc. (1990) SPSS: Statistical data analysis. Chicago, IL: SPSS.

Tisher, M., Lang-Takac, E., & Lang, M. (1992). The Children's Depression Scale: Review of Australian and overseas experience. Australian Journal of Psychology, 44, 27-35.

Worchel, F.F., Hughes, J.N., Hall, B.M., Stanton, S.B., Stanton, H., & Little, V.Z. (1990). Evaluation of subclinical depression in children using Self-, Peer- and Teacher-Report Measures. Journal of Abnormal Child Psychology, 18, 271-282.

Crowley, S.L., Worchel, F.F., & Ash, M.J. (1992). Self-report, peer-report, and teacher-report measures of childhood depression: An analysis by item. Journal of Personality Assessment, 59, 189-203.

Doerfler, L.A., Felner, R.D., Rowlison, R.T., Evans, E., & Raley, P.A. (1988). Depression in children and adolescents: A comparative analysis of the utility and construct validity of two assessment measures. Journal of Consulting & Clinical Psychology, 56, 769-772.

Eley, T.C. (1997). Depressive symptoms in children and adolescents: Etiological links between normality and abnormality: A research note. Journal of Child Psychology & Psychiatry, 38, 861-865.

Epkins, C.C., & Meyers, A.W. (1994). Assessment of childhood depression, anxiety, and aggression: Convergent and discriminant validity of self-, parent-, teacher-, and peer-report measures. Journal of Personality Assessment, 62, 364-381.

Garrison, C.Z., Addy, C.L., Jackson, L., McKeown, R.E., & Waller, J.L. (1992). Major depressive disorder and dysthymia in young adolescents. American Journal of Epidemiology, 135, 792-802.

Kazdin, A.E. (1989). Identifying depression in children: A comparison of alternative selection criteria. Journal of Abnormal Child Psychology, 17, 437-454.

Kazdin,A.,Rodgers,A.,&Colbus,D.(1986).The Hopelessness Scale for Children: Psychometric characteristics and concurrent validity. Journal of Consulting & Clinical Psychology, 54,241-245.

Koenig, L.J., Issacs, A.M., & Schwartz, J.A.J. (1994). Sex differences in adolescent depression and loneliness: Why are boys lonelier if girls are more depressed ? Journal of Research in Personality, 28, 27-43.

Kovacs, M. (1992). Children's Depression Inventory, manual. New York: Multi-Health Systems, Inc.

Kovacs, M., Obrosky, D.S., Gatsonis, C., & Richards, C. (1997). First-episode major depressive and dysthymic disorder in childhood: Clinical and sociodemographic factors in recovery. Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 36, 777-784.

Larsson, B., & Melin, L. (1992). Prevalence and short-term stability of depressive symptoms in schoolchildren. Acta Psychiatrica Scandinavica, 85, 17-22.

Lefkowitz, M.M., & Tesiny, E.P. (1985). Depression in children: Prevalence and correlates. Journal of Consulting & Clinical Psychology, 53, 647-656.

Mitchell, J., McCauley, E., Burke, P.M., & Moss, S.J. (1988). Phenomenology of depression in children and adolescents. Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 27, 12-20.

Nolen-Hoeksema, S., & Girgus, J.S. (1994). The emergence of gender differences in depression during adolescence. Psychological Bulletin, 115, 424-443.

Nurcombe, B. (1992). The evolution and validity of the diagnosis of major depression in childhood and adolescence. In D. Cicchetti & S.L. Toth (Eds.), Rochester symposium on

References

Abdel-Khalek, A. M. (1993). The construction and validation of the Arabic Children's Depression Inventory. European Journal of Psychological Assessment, 9, 41-50.

Abdel-Khalek, A. M. (1996). Factorial structure of the Arabic Children's Depression Inventory among Kuwaiti subjects. Psychological Reports, 78, 963-967.

Abdel-Khalek, A. M. (1998a). Criterion-related validity of the Arabic Children's Depression Inventory. Psychological Reports, 82, 930.

Abdel-Khalek, A. M. (1998b). Internal consistency of an Arabic adaptation of the Beck Depression Inventory in four Arab countries. Psychological Reports, 82, 264-266.

Abdel-Khalek, A. M. (1999). The Arabic Children's Depression Inventory: A review of research findings in eight societies. Journal of the Social Sciences, Kuwait University, 27(3), 103-123. (in Arabic).

Abdel-Khalek, A. M. (2000). The Arabic Children's Depression Inventory. In J. Maltby, C.A. Lewis, & A. Hill (Eds.), Commissioned review of 250 psychological tests, Lewiston, New York: The Edwin Mellen Press, Vol. 2, pp. 538-541.

Abdel-Khalek, A. M. (2003). The multidimensional child and adolescent depression scale: Psychometric properties. Psychological Reports, 93, 544-560.

Abdel-Khalek, A. M., & El-Nayal, M. A. (1992). Age of puberty and its relation to personality dimensions among males. The Egyptian Journal of Psychological Studies, 2, 72-92. (in Arabic).

Abdel-Khalek, A.M., & Soliman, H.H. (1999). A cross-cultural evaluation of depression in children in Egypt, Kuwait, and the United States. Psychological Reports, 85, 973-980.

Abdel-Khalek, A. M., & Soliman, H.H. (2002). Sex differences in symptoms of depression among American children and adolescents. Psychological Reports, 90, 185-188.

Abdullatif, H.I. (1995). Prevalence of depression among middle school Kuwaiti students following the Iraqi invasion. Psychological Reports, 77, 643-649.

Alessi, N.E. (1987). Childhood and adolescent depressive disorders. In O.G. Cameron (Ed.), Presentations of depression: Depressive symptoms in medical and other psychiatric disorders, New York: Wiley, pp. 11-31.

Barron, P., & Campbell, T.L. (1993). Gender differences in the expression of depressive symptoms in middle adolescents: An extension of earlier findings. Adolescence, 28, 903-911.

Beck, A. T., Ward, C. H., Mendelson, M., Mock, J., & Erbaugh, J.(1961). An inventory for measuring depression. Archives of General Psychiatry, 4,561-571.

Charman, T. (1994). The stability of depressed mood in young adolescents: A school-based survey. Journal of Affective Disorders, 30, 109-116.

Cohen, P., Cohen, J., Kasen, S., Velez, C.N., Hartmark, C., Johnson, J., Rojas, M., Brook, J., & Streuning, E.L. (1993). An epidemiological study of disorders in late childhood and adolescence- I. Age- and gender-specific prevalence. Journal of Child Psychology & Psychiatry, 34, 851-867.

In the same issue of gender differences, the developmenal curve of the mean ACDI scores (see Figure 1) reveals that females had almost consistently increasing means from 10 to 18 yrs. This result is compatible with a number of studies confirmed increased self-reported depression with increasing age from childhood to adolescence (Cohen, et al., 1993; Parry-Jones, 1989). However, this finding does not apply to the sample of males. It is interesting to note that in the female sample, in the ages 17 and 18 yrs, they excel males, though the differences were not significant. Whether or not the curve would continue its rise in females after the age of 18 yrs deserves a separate study.

The prevalence rate was determined as the percent of Ss who have scores exceeded M+2SDs. Based on this criterion, the prevalence rate in the nine age groups ranged between 1.6% and 4.2% in males, and between 2.7% and 4.4% in females. Meantime that rate was 3.2% for all males (n=3,047), and 4.4% for all females (n=3,061)(see Table 5). These percentages represent the high-risk group. Based on the same criterion, Abdullatif (1995), by administering the ACDI to Kuwaiti Ss, found the pevalence rate of depression to be 3.7% and 4.8% for boys and girls, respectively. These prevalence rates are almost near to that in the present investigation. However, both were less than Lefkowitz and Tesinyís (1985) rates of 4.8% and 5.6% for boys and girls, respectively. These authors stated that rates in previous studies ranged between 0.14% and 59% for 11 epidemiological studies of referred and non-referred children. It is clear that different psychometric factors in conjunction with demographic characterisistics as well as the accepted statistical criterion of prevalence, may account for these discrepancies.

For example, Lefkowitz and Tesiny (1985) proposed a criterion composed of these terms: M, SD, and SEM. On the other hand, Kazdin (1989) stated that "children were identified as "depressed" if their scores were at or above the 67th percentile" (p. 445). He also used other criteria, i.e. 90th percentile, and 75th percentile (p. 446 ftn). In the same vein, Larsson and Melin (1992) used the 90th percentile as a cut-off point for the total scale mean score to divide the school children into non-depressed and depressed Ss. In the present writer"s point of view, it would be better if researchers agree upon one criterion. It is a matter for future investigation.

By and large, the ACDI has proved to have good psychometric properties. Therefore, its use in developmental and epidemiological investigations of CAD is viable. Based on the findings of the current study, it yields to developmental results and gender-related differences which considered compatible with some of the previous results.

Following a similar pattern, it is worth mentioning that the newly constructed questionnaire, i.e. the Multidimensional Child and Adolescent Depression Scale (MCADS; Abdel-Khalek, 2003) deserves closer scrutiny in the Kuwaiti population.

Notwithstanding the large sample size, as well as the good characteristics of the psychometric questionnaire, there are several limitations in the current study. Foremost among these, is the lack of test-retest reliability coefficients in different age groups, regardless of previous coefficients of stability in one group only in the original study on the scale (Abdel-Khalek, 1993). Further, an important next step in this endeavor would be to replicate the present study in the younger age groups i.e. below 10 years old.

among the age group 12 yr may be interpreted on the basis of the results on the age of puberty. Its mean in males was 13.74 \1.24 yr in another Arab country, i.e. Egypt (Abdel-Khalek & El-Nayal, 1992). One can hypothesize that this is the year preceded directly the difficult age of puberty.

The highest mean score of reported depression in females (see Table 4) was attained by the age group of 18 yr. One of the possible explanations is that most of these female adolescents in this Arabic society are concerned about the prospect of marriage. They are in addition mostly in the last scholastic year of secondary school, and preparing for admission to the university. Why the latter explanation does not apply to males is perhaps because females in general have higher motivation than their male counterparts in preparing to enter the university.

The gender-related differences in reported depression were significant only between the age groups 10, 11, 12, and 13. In all the comparisons, males have higher mean scores on the ACDI than their female peers.It could be hypothesized that some of the gender differences may be due to cognitive or verbal abilities in girls versus boys. The present finding is congruent with a previous result on the ACDI in Kuwaiti children and adolescents (Abdullatif, 1995). However, both findings in Kuwaiti Ss are in conflict with previous results on the ACDI, i.e. sex-related differences were not statistically significant in American Ss, while Egyptian girls scored significantly higher on the ACDI than their male peers (Abdel-Khalek, 1993; Abdel-Khalek & Soliman, 1999, 2002).

Considerable controversy has surrounded the issue of the gender differences in CAD as findings have been inconsistent (Rehm, Gordon-Leventon, & Ivens, 1987). On the one hand, several studies have shown girls maintaining higher mean scores and experiencing significantly more depressive symptoms than males 8 to 13 years old in Sweden (Larsson & Melin, 1992), in ages ranging from 12 to 14 years (Garrison, Addy, Jackson, McKeown, & Waller, 1992), in middle adolescence (Barron & Campbell, 1993), in adolescence (Petti & Larson, 1987), in children in grades 5,6, and 9 (Worchel, et al., 1990), and in normal groups of children (Tisher, Lang-Takac, & Lang, 1992). On the other hand, Kovacs (1992) stated that "a significant main effect for gender was found, indicating that boys in the normative sample scored higher on the total scale score than girls" (p. 38). However, other studies have maintained that gender effect in depression was not statistically significant in younger children (Parry-Jones, 1989), during childhood (Koenig, Isaacs, & Schwartz, 1994), in prepubescent children (Nolen-Hoeksema & Girgus, 1994), prior to adolescence (Ruble, Greulich, Pomerantz, & Gochberg, 1993), in late childhood and in the older adolescent years (Cohen, Cohen, Kasen, Velez, Hartmark, et al., 1993), in adolescence (Schonert-Reichl, 1994), in students in grades 4 through 12 (Doerfler, Felner, Rowlison, Evans, & Raley, 1988, 2002), and in school-students ranged in age from 11 to 18 yrs (Abdel-Khalek & Soliman, 1999). There are different reasons to account for these inconsistent results, including assessment tools, test-taking attitudes and response styles, and sample characteristics.

Figure 1 depicts the developmental curve of depression in the 9 groups of males as well as their female peers.

Insert Figure 1 about here

Table 5 sets out prevalence rates, i.e. the percentages of Ss who have total scale scores greater than M+2SDs. These rates ranged between 1.6% and 4.2% in males, while it ranged from 2.7% to 4.4% among females.

Insert Table 5 about here

Discussion

The current study succeeded in fulfilling its fourfold objectives. That is, the Arabic Children's Depression Inventory (ACDI) has alpha reliabilities ranged from .82 to .91 in nine groups of males and nine groups of females in age groups ranged between 10 and 18 years. These coefficients denote from good to high levels of internal consistency in the 18 groups. The present alpha coefficients considered a bit higher than the .86 of the Kovacs (1992, p. 31) Children's Depression Inventory, while the alpha coefficients of the current study are almost in the same range of .85 to .91 alphas of the Reynolds' (1989, p. 25) Child Depression Scale, at last, the present alphas are somewhat lower than that of Reynold's (1987, p. 15) Adolescent Depression Scale. He reported values of alpha in the range from .90 to .96.

All the item-remainder correlations were significant denoting that the item content of the ACDI contributes to the total scale score. These correlations can be viewed as a measure of item validity and content validity (see Reynolds, 1987, p. 19), as well as an index of internal consistency,

Regarding the results of factor analysis, all the 19 items considered as positive indicators of depression, e.g. "I am sad" are significantly loaded on the first unrotated factor. It considered as a strong factor with a high eigenvalue (lambda 1=6.06) and accounted for almost half of the common variance (22.5% of the total = 47.8%). It is noteworthy that all the 8 negative indicators of depression, e.g. "I feel happy" have low and negative loadings on the first unrotated factor. The five rotated factors labeled as follows:1) Self-depreciation and negative mood, 2) Absence of depression, 3) Weak concentration, 4) Fatigue, and 5) Sleep problems. These factors are interpretable and relevant to the phenomenon of CAD. Thus, the scale was shown to have good factorial validity. It is worth mentioning that all the 27 items of the scale had only one significant loading on only one of the five factors, and there were no items with non-salient loadings. The second rotated factor contains all the negative indicators of depression. All of these five factors have been extracted in previous studies on other questionnaires of CAD, as well as the ACDI in different nations (see: Abdel-Khalek, 1993, 1996; 1999; & Abdel-Khalek & Soliman, 1999). By and large, a general factor of depression can be hypothesized in a second-order factor analysis solution, and would merit a further study.

As for the age differences in the total mean scores on the ACDI among males (see Table 3), the age group 12 yr had the highest score and was significantly different from both the age groups 13 and 14 yrs who had the lowest mean scores. The high mean ACDI score of reported depression

different factors are independent - a hypothesis that was not fulfilled, since the present scale aimed to measure a single characteristic, i.e. CAD phenomenon. Through the scale development, the items had been chosen by item-total correlations. Therefore, the factors are correlated, and the oblique rotation of axes is mandatory. So, the oblimin was used as a method of oblique rotation of axes in the present study. In setting the significance for factor loading, an arbitrary level of at least .35 or higher was adopted (Overall & Klett, 1972, p. 109). Prevalence rate was determined as the percent of Ss exceeded M+2SDs.

Results

Table 1 sets out the Cronbachís alpha reliabilities for the full scale of 27 items in each male and female age group. Reference to Table 1 shows that all alphas ranged between .82 and .91, i.e., from good to high levels. Item-remainder correlations ranged between .30 and .60 (all ps < .001).

Insert Table 1 about here

Table 2 shows the factor loadings of the scale. Inspection of this table indicates that 19 items (70.4%) loaded .35 or higher on the first unrotated factor. Five factors were extracted. In the rotated factor matrix, all the 27 items of the scale had only one significant (>- .35) loading on one of the five factors. These factors accounted for 47.8 percent of the total variance. They contained 8, 8, 4, 5, and 2 salient loadings, respectively. The five factors were labeled: 1) Self-depreciation and negative mood, 2) Absence of depression, 3) Weak concentration, 4) Fatigue, and 5) Sleep problems. Pearson correlations among the five factors ranged from .02 to .37.

Insert Table 2 about here

Table 3 sets out descriptive statistics of the scale in males. As can be seen from Table 3, the mean total scores of the scale ranged from 45.60 (age 14) to 47.97 (age 12). A one-way ANOVA was computed for the total scale scores of the subjects in the nine age groups. The F ratio was 3.94 (df=8,3038; p < .0001). Scheffe test revealed significant differences at the .05 levels in the total scale scores between the age group 12 yr (the highest) and both 13 and 14 yr (the lowest).

Insert Table 3 about here

Table 4 presents the descriptive statistics of the scale in females. Inspection of this table reveals that the mean total scores of the scale ranged from 44.06 (age 10) to 49.45 (age 18). The F-ratio reached 6.31 (df=8,3052; p < .0001). Scheffe test showed significant differences at the .05 level in the total scale scores between age group 18 yr (the highest) and both 10 and 12 yr (the lowest). The two-way ANOVA revealed an F-ratio for the interaction between age and sex as 4.85 (p < .0001).

Insert Table 4 about here

To determine the sex-related differences, the studentís t-test between each comparable age group of males and females in the total mean score of ACDI was computed. The significant "t" values were as follows: 3.14, p < .002 (10 yr); 2.46, p. < .01 (11yr); 6.88, p < .0001 (12 yr); 2.07, p < .04 (13 yr); and 4.80, p < .0001 (all ages)(all t ratios are two-tailed). In all the five comparisons, males excel females. On the other hand, the gender differences in the age groups 14,15,16,17, and 18 yr were not significant.

previous factor analysis of the ACDI in Kuwaiti subjects(Ss) was carried out in a smaller sample than the present one. Both studies were done two years after the Iraqi invasion, while the data of the present investigation were collected ten years after that invasion, i.e., in a more safe and stable state of the society in comparison to the previous one. Therefore, the objectives of the present study were fourfold: a) to define the reliability of the ACDI among different age groups, b) to examine the factorial structure of the scale in a new and large sample of Kuwaiti Ss, c) to construct norm-like information, and d) to define the prevalence rate according to age groups.

Method

Participants

A convenient sample of 6,108 male (n=3,047) and female (n=3,061) Kuwaiti school children and adolescents was recruited. They represent 4.26% of all the Kuwaiti students in the intermediate and secondary governmental schools. All were volunteer Kuwaiti citizens. They were enrolled in different intermediate and secondary governmental schools in Kuwait. Their ages ranged from 10 to 18 years. The educational attainment of the participants ranged from 4 to 11 years of formal study in schools. Tables 3 and 4 below present the number of Ss in each male and female age groups.

The Inventory

The Arabic Children's Depression Inventory (ACDI; Abdel-Khalek, 1993) was administered. It has 27 short items (The complete items are reproduced in Table 2 below). Each item has three alternatives, i.e. Rarely, Sometimes, and Often. A higher score on the scale indicates increased reported depression or behaviors consistent with depression. Based on fifteen studies of around 23,000 subjects in eight countries, reliability coefficients (alpha and retest) ranged from .81 to .93, while criterion-related validity coefficients ranged between .39 and .83, and factor analyses disclosed from 4 to 7 clear, high loaded, and interpretable components (Abdel-Khalek, 1993, 1996, 1998a, Abdel-Khalek & Soliman, 1999, Abdullatif, 1995). Three tools were utilized fr concurrent validity of the ACDI in these studies, i.e., the Kovacs' (1992) CDI, the Hopelessness Scale for Children (Kazdin, Rodgers, & Colbus, 1986),and the Beck Depression Inventory (Beck,Ward, Mendelson, Mock, & Erbaugh,1961), in its Arabic form (Abdel-Khalek, 1998b).

Procedure

The inventory was administered in Arabic as a group test, i.e., in classroom settings during regular school hours. Class sizes ranged from 25 to 30 students, and response rates were 100%. Testers were trained Kuwaiti, i.e., graduates holding a university degree in psychology.

Statistical analysis

Means, standard deviations, t ratios, ANOVA, and Pearson inter-correlations were used. The correlational matrix of the scale items (27x27), with unities inserted in the diagonal cells, was subjected to principal components factor analysis with iteration. The criterion Eigenvalue greater than 1.0 was followed to identify the number of factors to be retained. The oblique rotation of axes by oblimin was then applied (SPSS, 1990). Regarding the method of rotation, it is worth mention that the orthogonal rotation implies an underlying hypothesis denoting that all the

Introduction

Children with clinically significant dysphoria have been described in the literature for almost a century (Petti, 1989). In the 1960's, however, some believed that children lack the maturity to be depressed (Charman, 1994). Depression in children and adolescents was thought to be nonexistent or not diagnosable using the same criteria used for adults (Kovacs, 1997; Mitchell, McCauley, Burke, & Moss, 1988; Nurcombe, 1992). It was not until the late 1970's and early 1980's that childhood and adolescents' depression (CAD) began to be studied systematically (Allessi, 1987). After vigorous discussion in the past two decades, it now appears widely accepted that depressive disorders do occur in both childhood and adolescence, and it can be diagnosed using the same basic criteria as those used for adults (Speier, Sherak, Hirsch, & Cantwell, 1995). It has increasingly become recognized that children and adolescents can suffer from extreme and debilitating levels of depressive symptoms that are associated with academic under-achievement and poor psychological functioning (Eley, 1997). Ollendick and Greene (1990) stated that within the last ten years no other area in clinical child psychology has received more attention than depression in children. A multitude of issues regarding its existence, nature, assessment, and treatment have been examined.

Measurement in CAD is a very important issue in many respects. In the last two decades, one of the major obstacles to systematic investigation in CAD has been the absence of an acceptable self-report instrument (Ollendick & Greene, 1990). Therefore, one fertile area for research in CAD has been in the development and validation of assessment instruments. In the last two decades, there have been manifold and different methods of assessing CAD (see: Doerfler, Felner, Rowlison, Evans, & Raley, 1988; Epkins & Meyers, 1994; Kazdin, 1989; Roberts, Vargo, & Ferguson, 1989). The most frequent assessment procedures are self-, peer-, and teacher-reports of depression (Crowley, Worchel, & Ash, 1992; Worchel, Hughes, Hall, Stanton, Stanton, & Little, 1990). However, self-report inventories have numerous advantages.

There are now different good self-report scales to assess CAD (see e.g. Kovacs, 1992; Reynolds, 1987, 1989; Tisher, Lang-Takac, & Lang, 1992). Apart from these and other scales, the Arabic Children's Depression Inventory (ACDI), an original scale, was independently constructed and validated by Abdel-Khalek (1993, 2000). The scale has two Arabic and English comparable versions. It was administered to samples derived from eight countries, i.e., Egypt, Kuwait, Saudi Arabia, Qatar, Bahrain, Syria, Jordan (the Arabic version), and U.S.A. (the English version; Abdel-Khalek & Soliman, 1999, 2002). The scale has proved to have good face validity, internal consistency, stability, and concurrent validity. It has been administered to around 23,000 school-children and adolescents in the aforementioned eight countries.

CAD in the Arab countries has received little attention. However, in Kuwait, using the ACDI, Abdullatif (1995) studied the prevalence of depression among middle school Kuwaiti students after the Iraqi invasion, while Abdel-Khalek (1996) examined the factorial structure of the scale among Kuwaiti schoolchildren. Nevertheless, both studies did not contain normative results on the scale among different age groups of schoolchildren and adolescents. Furthermore, the

Assessment and Prevalence Rates of Depressive Symptoms in a Kuwaiti Sample of School Children and Adolescents

Ahmed M. Abdel-Khalek, Ph.D.*
Department of Psychology,
College of Social Sciences, Kuwait University,
P.O. Box 68168 Kaifan, Code No. 71962, Kuwait
E-mail: jss@kuc01.kuniv.edu.kw

Abstract

Objective: The study sought to determine the reliability and factorial structure of the Arabic Children's Depression Inventory (ACDI), and to construct norm-like information and prevalence rates of Childhood and Adolescent Depression (CAD) in each age group from 10 to 18 years.

Method: A sample of 6,108 male (N=3,047) and female (N=3,061) Kuwaiti school children and adolescents was recruited. The Arabic version of the ACDI was used, and was administered to students in small group sessions.

Results: Cronbach's alpha reliabilities ranged from .82 to .91. Five factors were disclosed and labeled: 1) Self-depreciation and negative mood, 2) Absence of depression, 3) Weak concentration, 4) Fatigue, and 5) Sleep problems. It was found that the age group 12 yrs attained the highest mean score, and both groups of 13 and 14 yrs had the lowest score in males, while in females, the age group 18 yrs had the highest, and both groups of 10 and 12 yrs had the lowest mean score. Gender differences were significant between the age groups of 10, 11, 12 and 13 only, in which groups, males had the highest means. The prevalence rates were 3.2% and 4.4% for all males and females, respectively.

Conclusions: The ACDI was found to have good psychometric properties. Thus it can be considered a viable tool in epidemiological studies on CAD. Ss with scores >- 2 SDs are in need of clinical intervention.

Keywords: Depression, Children, Adolescents, Kuwait, The Arabic Childrenís Depression Inventory.

* Thanks to Professor Eugene Steele, Department of English, College of Arts, Kuwait University for his assistanee in proofing the manuseript.

مجلة العلوم الاجتماعية

فصلية - أكاديمية - محكمة

تعنى بنشر الأبحاث والدراسات في تخصصات السياسة والاقتصاد والاجتماع وعلم النفس والأنثروبولوجيا الاجتماعية والجغرافيا السياسية والبشرية

تصدر عن مجلس النشر العلمي جامعة الكويت

رئيس التحرير
الأستاذ الدكتور
أحمد محمد عبدالخالق

تفتح أبوابها أمام

- **أوسع مشاركة للباحثين الاجتماعيين العرب للإسهام في معالجة قضايا مجتمعاتهم.**
- **التفاعل الحي مع القارئ المثقف والمهتم بالقضايا المطروحة.**
- **المقابلات والمناقشات الجادة ومراجعات الكتب والتقارير.**
- **تؤكد المجلة التزامها بالوفاء والانتظام بوصولها في مواعيدها المحددة إلى جميع قرائها ومشتركيها**

الاشتراكات

الكويت والدول العربية:

أفراد: ٣ دنانير سنويا داخل الكويت. ويضاف إليها دينار واحد في الدول العربية.

مؤسسات: في الكويت والدول العربية ١٥ دينارا في السنة، ٢٥ ديناراً لمدة سنتين.

الدول الأجنبية:

أفراد: ١٥ دولاراً.

مؤسسات: ٦٠ دولاراً في السنة ، ١١٠ دولارات لسنتين.

تدفع اشتراكات الأفراد مقدماً نقداً أو بشيك باسم المجلة مسحوباً على أحد المصارف الكويتية ويرسل على عنوان المجلة. أو بتحويل مصرفي لحساب مجلة العلوم الاجتماعية رقم 7101685 لدى بنك الخليج في الكويت (فرع العديلية)

توجه جميع المراسلات إلى:

رئيس تحرير مجلة العلوم الاجتماعية - جامعة الكويت
ص.ب ٢٧٧٨٠ صفاة، الكويت 13055
تليفون ٤٨١٠٤٣٦ - ٤٨٣٦٠٢٦ فاكس ٤٨٣٦٠٢٦/ ٠٠٩٦٥

E-mail:JSS@kuniv.edu.kw

Visit our web site
http://kuc01.Kuniv.edu.kw/~jss