البحوث والدراسات

معدلات انتشار الاكتئاب لدى عينة من الأطفال المصريين(1)

أحمد محمد عبد الخالق
جامعة الكويت. الكويت

السيد محمد عبد الغني
جامعة الإسكندرية. مصر

الملخص:

طبقت القائمة العربية لاكتئاب الأطفال على 3133 فرداً من الأولاد (ن = 1625) والبنات (ن = 1508) الذين يدرسون في المرحلة الإعدادية في مدارس مدينة الإسكندرية بمصر. وكان متوسط أعمارهم 11.38، و11.26 عاماً على التوالي. وقد تراوحت معاملات الارتباط بين البند والدرجة الكلية على المقياس بعد استبعاد البند بين 0.30، 0.64، ووصلت معاملات ألفا إلى 0.9، وتشير هذه النتائج إلى الاتساق الداخلي للقائمة. واستخرجت خمسة عوامل سميت كما يلي: الاكتئاب العام، وانتفاء الضيق، واضطرابات النوم، وانتفاء السرور، وضعف التركيز. وحصلت البنات على درجة كلية في الاكتئاب أعلى جوهريا من الأولاد. واستخرجت معدلات انتشار مقدارها 4.6% لدى الجنسين، وذلك اعتماداً على النسب المئوية للمبحوثين الذين حصلوا على درجة كلية في الاكتئاب عند المئين (95) وما بعده، ويتفق هذا المعدل مع غالبية النتائج السابقة.

Prevalence Rate of Depression in Egyptian Children

Ahmed Abdel-Khalek
Kuwait University

El-Sayed Abdel-Ghani
Alexandria University

Abstract

A sample of 3,133 Egyptian boys (n=1,625) and girls (n=1,508) responded to the Arabic Children's Depression Inventory (ACDI). Their mean ages were 11.38 and 11.26 years, respectively. Item-remainder correlations ranged between 0.30 and 0.64, while alpha reliability reached 0.90, denoting high internal consistency of the ACDI. Five high-loaded factors were extracted and labeled: Generic depression, Lack of distress, Sleep disorders, Anhedonia, and Weak concentration. Girls had significantly higher mean ACDI score than their boy counterparts. On the basis of the percentage of respondents attained a total ACDI score greater than or equal to the percentile 95, prevalence rate of depression reached 4.6% among both genders. This rate is congruent with the majority of previous findings.

(1) توجه المراسلات إلى: أحمد عبد الخالق، قسم علم النفس، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت، ص.ب: 68168 كيفان، رمز بريدي 71962. الكويت.
Email:ahmedkuniv@hotmail.com

مقدمة:

يعد الاكتئاب أقدم اضطراب نفسي طبي مسجل عبر التاريخ، ويحدث في كل الثقافات منذ القدم وحتى الآن، وعندما نعرف الاكتئاب اعتماداً على أعراض محددة كما يذكر «أنجست» (Angst,1983,P.2) فيصبح من المؤكد أن الاكتئاب ليس خاصية بشرية فحسب، بل إنه يمكن أن يلاحظ أيضاً في عدد كبير من الثدييات الأخرى.

والحقيقة أنه لا يوجد إنسان تقريباً لم يعان من درجة أو أخرى من درجات الاكتئاب؛ إذ يمر كل فرد تقريباً - خلال مرحلة ما من مراحل حياته - بعرض أو آخر من الأعراض الدالة على الاكتئاب، ومن هنا يمكن القول إن الاكتئاب خبرة إنسانية عامة. ولكن الأمر المهم أن هذه «الخبرة الاكتئابية» ليس من الضروري أن تصل إلى الاضطراب الذي يحتاج إلى تدخل علاجي، فإن النسبة الكبيرة ممن يعانون من هذه الأعراض يتحسنون بشكل تلقائي، أو تنجح خبرات معينة في الحياة في تمكينهم من التغلب على هذه المشاعر أو تلك الأعراض، فتكون الخبرات السارة للحياة بمثابة مصد أو واق buffer ضد مشاعر الاكتئاب، وبخاصة في درجاتها المنخفضة. من الواضح إذن أن الاكتئاب درجات في الشدة، حيث يتراوح بين الحزن البسيط وتثبيط الهمة، والقنوط، كما يختلف الاكتئاب من حيث دوامه؛ أي: استمراره بوصفه حالة تنقلية وقتية زائلة، أو من حيث هو سمة مستمرة وغالبة على الفرد تشمل كل جنبات حياته، فتلونها بلون أسود قاتم لفترة طويلة.

وشهدت العقود الأخيرة زيادة في الاهتمام ببحوث الاكتئاب، ولا شك أن من أحد أسباب هذا الاهتمام أن الاكتئاب يعد واحداً من الاضطرابات «الخطيرة» نظراً لعلاقته القوية بالانتحار (Vieta, Nieto, Gasto, & Cirera,1992).

ولقد تأخر الاهتمام باضطرابات الطفولة والمراهقة كثيراً عن نظيرتها لدى الراشدين؛ على الرغم من حقيقة أن الأطفال الذين يشعرون بالاكتئاب قد لوحظوا، وتم وصفهم في الدراسات السابقة منذ قرابة قرن من الزمان (Petti,1989). وقبل الثمانينيات من القرن الماضي افترض الإكلينيكيون أن صغار الأطفال غير قادرين على الشعور بالاكتئاب الشديد ومعاناته (Comer,1992, p.601)، وافترض آخرون أن الطفل ليس لديه القدرة اللفظية للتعبير عن مشاعر الاكتئاب.

وحتى الستينيات من القرن العشرين افترض الإكلينيكيون أن الأطفال قبل المراهقة من غير المحتمل أن يصابوا بالاكتئاب؛ لأن إحساسهم بذواتهم وبالمستقبل مبتسر غير ناضج تماماً حتى تظهر عليهم أعراض مثل: التقدير المنخفض للذات، والذنب، واليأس (Rosenhan & Seligman,1995, p. 615)، وأن الأعراض الاكتئابية إن ظهرت فإنها تعبر عن نفسها بصورة متخفية على شكل أعراض جسدية، أو سلس بول، أو اضطرابات السلوك (Cytryn & Mcknew,1972). وكانت الفكرة النمطية التي شاعت في هذا المجال أن الطفولة أسعد فترات العمر، فمعظم الأطفال يتمتعون بالحماية عن طريق والديهم، ولا ترهقهم مسؤوليات الرشد، ومن منظور الراشدين الكبار فإن أجسامهم تبدو كأنها مصنوعة من المطاط قادرة على رد الصدمات، ومتحررة من الآلام، كما أن لديهم طاقة غير محدودة (Nevid, Rathus, & Greene, 1997, p.478).

ولكن العقدين الأخيرين شهدا اهتماماً متزايداً باكتئاب الطفولة والمراهقة. ولم يستأثر باهتمام علم النفس الإكلينيكي للأطفال شيء آخر أكثر من الاكتئاب (Ollendick & Greene, 1990). ودلت الأبحاث على أن الأطفال قبل المراهقة يطورون فعلاً الأعراض التي تشكل زملة الاكتئاب. وأجريت دراسات كثيرة في هذا المجال، ظهر منها مثلاً أن الأطفال المصابين بالاكتئاب يميلون إلى أن يكون أداؤهم منخفضاً في كل من المهارات المدرسية والاجتماعية بالمقارنة إلى أقرانهم غير المكتئبين، ويجدون صعوبة في التركيز على الدراسة، ويعانون من إعاقة في الذاكرة مما يؤثر على مستواهم الدراسي (Nevid, et al.,1997, p. 479). كما ظهر أن هناك تداخلاً بين الاكتئاب وصعوبات التعلم Learning disabilities (Sethia, Sinha, & Saxena,1994) وكشفت البحوث التي أجريت على الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم أن نسبة كبيرة منهم تتراوح بين 25% ، و50% يظهرون علامات الاكتئاب (Miezitis, 1992, p. 2).

وترجع خطورة اكتئاب الطفولة - كما يذكر «آل ساراسون» - إلى أنه قد يستمر فترة طويلة نسبياً، وعلى الرغم من أن الأعراض تتحسن عادة عبر الزمن فإن فرص عودة الاضطراب مرتفعة

(Sarason & Sarason, 1996, p. 469). وظهر أيضاً أن اكتئاب الطفولة يزيد من احتمال الانتحار، وبخاصة لدى أولئك الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و19 عاماً (Davison & Neale, 1996, p. 448).

والسؤال المهم هنا: هل يختلف اكتئاب الأطفال عن اكتئاب الراشدين؟ لقد كشفت البحوث الحديثة عن تشابهات واختلافات في أعراض الاكتئاب الأساسي عند الأطفال والراشدين، فيشبه الأطفال والمراهقون من سن السابعة إلى السابعة عشرة الراشدين في كل من: المزاج المكتئب، وفقد القدرة على الاستمتاع والسرور، والتعب، ومشكلات تركيز الانتباه، والتفكير في الانتحار. أما الأعراض التي تختلف عند الأطفال عن الراشدين فهي المعدلات المرتفعة من محاولات الانتحار، والإحساس بالذنب لدى الأطفال والمراهقين، في حين أن الأعراض الشائعة لدى الراشدين كما يلي: الأرق في نهاية فترة النوم، أي: الاستيقاظ المبكر في الصباح قبل أخذ الفرد كفايته منه، وفقد الشهية، وفقد الوزن، والاكتئاب في الصباح الباكر (Davison & Neale, 1996, p. 445). هذا فضلاً عن فقد الاهتمام بالجنس بطبيعة الحال.

وهناك تأكيد على فائدة استخدام المحكات التشخيصية لاكتئاب الراشدين مع الأطفال والمراهقين، وذلك على العكس من البحوث المبكرة في الستينيات التي ذكرت أن اكتئاب الأطفال والمراهقين لا يمكن تشخيصه باستخدام محكات الراشدين ذاتها. كما بينت بعض البحوث أن الفروق التطورية في الأعراض موجودة، فإن الأعراض الفردية (أو المفردة) للاكتئاب يمكن أن تختلف من مجموعة عمرية إلى أخرى. ولكن دراسة "ميتشيل" وصحبها (Mitchell, McCauley, Burke, & Moss, 1988) أكدت أن الأطفال يتشابهون تماماً مع المراهقين في التعبير عن أعراض الاكتئاب، وأن الأعراض الاكتئابية في كل من المجموعتين تشبه نظيرتها لدى الراشدين، مع استثناءات قليلة.

ولكن ما هو تعريف الاكتئاب؟

يعرف عبد الخالق (1999) الاكتئاب Depression بأنه حالة انفعالية وقتية أو دائمة، يشعر فيها الفرد بالانقباض والحزن والضيق، وتشيع فيها مشاعر الهم والغم والشؤم، فضلاً عن مشاعر القنوط والجزع واليأس والعجز. وتصاحب هذه الحالة أعراض محددة متصلة بالجوانب المزاجية والمعرفية والسلوكية والجسمية، ومنها نقص الاهتمامات، وتناقص الاستمتاع بمباهج الحياة، وفقد الوزن، واضطرابات في النوم والشهية، فضلاً عن سرعة التعب، وضعف التركيز، والشعور بنقص الكفاءة، وانخفاض الجدارة، والأفكار الانتحارية.

ويندرج الاكتئاب في فئة الاضطرابات الوجدانية Mood disorders، ويشترك اضطراب الاكتئاب الأساسي Major depression بين كل من الطفولة والمراهقة والرشد. وتعتمد المحكات التشخيصية لاضطراب الاكتئاب الأساسي (فترة مفردة أو معاودة) على وجود فترة episode، أو أكثر من الاكتئاب الأساسي، وتعتمد محكات الفترة الاكتئابية الأساسية. تبعاً للدليل التشخيصي الرابع للاضطرابات النفسية. على ما يلي:

(أ) . وجود خمسة أو أكثر من الأعراض التالية خلال فترة أسبوعين، وتمثل تغيراً في وظائف الفرد السابقة، بحيث يكون أحد الأعراض على الأقل إما: (1) المزاج المكتئب، أو (2) فقد الاهتمام أو السرور.

(1) مزاج مكتئب معظم اليوم، كل يوم تقريباً، كما يتضح إما من التقرير الذاتي (كالشعور بالحزن أو عدم الجدوى)، وإما من الملاحظة التي يقوم بها الآخرون (كأن يبدو الفرد دامعاً) ملحوظة: يمكن أن يظهر ذلك لدى الأطفال والمراهقين على شكل مزاج متهيج أو مستثار.

(2) تناقص الاهتمام أو السرور بشكل واضح بكل الأنشطة (أو غالبيتها) معظم اليوم، كل يوم تقريباً (كما يتضح من التقرير الذاتي أو ملاحظة الآخرين).

(3) فَقْدٌ واضحٌ للوزن دون نظام غذائي للحمية، أو زيادة الوزن (مثال ذلك أن يتغير وزن الجسم أكثر من 5٪ في شهر واحد)، أو تناقص الشهية أو زيادتها كل يوم تقريباً. ملحوظة: يتخذ هذا العرض لدى الأطفال شكل الفشل في تحقيق زيادة متوقعة في الوزن.

(4) الأرق أو النوم الزائد كل يوم تقريباً.

(5) التهيج النفسي الحركي أو التأخر Retardation كل يوم تقريباً (وذلك كما يلاحظه الآخرون، وليس مجرد المشاعر الذاتية المتعلقة بالتململ أو الإبطاء).

(6) التعب أو فقد الطاقة كل يوم تقريباً.

(7) مشاعر عدم الأهمية وعدم الجدارة أو الذنب الزائد أو غير المناسب (وقد يكون ضلالياً Delusional) كل يوم تقريباً.

(8) تناقص القدرة على التفكير أو التركيز، أو التردد وعدم الحسم، كل يوم تقريباً (إما عن طريق التقرير الذاتي، وإما تبعاً لملاحظة الآخرين).

(9) أفكار موت معاودة (ليس مجرد خوف من الاحتضار)، وأفكار انتحارية معاودة دون خطة محددة، أو محاولة الانتحار أو خطة محددة للانتحار.

(ب) لا تحقق الأعراض محكات الفترة المختلطة.

(ج) تسبب الأعراض ضيقاً وألماً إكلينيكياً واضحاً، أو إعاقة في مجالات الوظائف الاجتماعية والمهنية أو غيرها من المجالات المهمة.

(د) لا ترجع الأعراض إلى التأثيرات الفيزيولوجية المباشرة لمادة ما (مثل: سوء استخدام العقار، أو دواء طبي) أو حالة طبية عامة (مثل انخفاض إفراز الغدة الدرقية).

(هـ) لا تفسر الأعراض بشكل جيد عن طريق الفقد Bereavement؛ أي: بعد خسارة أو فقدان شخص حبيب، وتدوم الأعراض مدة شهرين، أو تتصف بأنها تعوق إعاقة واضحة وظائف الفرد، مع انشغال مرضى بعدم الجدارة، والأفكار الانتحارية، والأعراض الذهانية، أو التأخر النفسي الحركي (American Psychiatric Association,1994, p.237).

الدراسات السابقة:

أولاً: اكتئاب الأطفال:

أجريت دراسات تفوق الحصر على اكتئاب الطفولة على المستوى العالمي، في حين تعد هذه الدراسات أقل بكثير على المستوى العربي، ونعرض لبعضها فيما يلي:

في بحث بعنوان «الاكتئاب بين تلاميذ المدارس» درست عبد الباقي (1922) عينة (ن = 986) من تلاميذ المدارس المصرية من الجنسين، ممن تراوحت أعمارهم بين 11، و15 عاماً، واستخدمت قائمة اكتئاب الأطفال من تأليف " ماريا كوفاكس " ومن ترجمة غريب. وكشفت الدراسة عن ارتفاع متوسط الدرجة على مقياس الاكتئاب لدى الإناث بالمقارنة إلى الذكور، وارتفاع الاكتئاب بارتفاع مستويات تعليم الآباء، وزيادة الاكتئاب بزيادة حجم الأسرة.

وقامت الباحثة بحساب النسب المئوية من الأولاد والبنات التي استجابت لأعلى بديلين في كل بند فرعي مثل: الحزن بدرجة مرتفعة، والحزن بدرجة مرتفعة جداً. وهذه طريقة جديدة ولكنها غير مطروقة في حساب معدلات الانتشار، ذلك أن البند المفرد بطبيعته غير ثابت (انظر: عبد الخالق، 200، ص 92). ولذلك فإن حساب معدلات الانتشار بالنسبة إلى كل بند فرعي أمر محفوف بالمخاطر، والأجدر أن يحسب المعدل اعتماداً على الدرجة الكلية على أي مقياس، وقد حسبت الباحثة المتوسطات، وذكرت أنها أعلى من الدراسات السابقة على المقياس نفسه، ولكنها لم تحسب معدلات انتشار الدرجة الكلية بأية طريقة.

وقد تم تأليف القائمة العربية لاكتئاب الأطفال في صيغتين: عربية (عبد الخالق، 1991) وإنجليزية (Abdel-Khalek, 1993, 2000)، وأجريت بوساطتها دراسات كثيرة كما سنعرض فيما بعد. وفي عام 1991 درس عبد الخالق، والنيال (1991) عينة كبيرة من الأطفال المصريين تراوحت أعمارهم بين 11، و15 عاماً، طبقت عليهم القائمة العربية لاكتئاب الأطفال بهدف فحص الفروق بين الأعمار وبين الجنسين. وظهر أن أعلى متوسطات الاكتئاب لدى الأطفال الذكور في المجموعتين العمريتين 14، و11 عاماً، وعند المجموعتين 12، 13 عاماً من الإناث. وكانت متوسطات الإناث أعلى جوهرياً من الذكور في المجموعتين: 13، و15 عاماً فقط.

قام دويدار (1992) بدراسة عاملية على عينة من تلاميذ المدارس الإعدادية وتلميذاتها بمدينة الإسكندرية في مصر، ممن تراوحت أعمارهم بين 12، و15 عاماً، واستخدم هذا المؤلف ثلاثة مقاييس هي: مقياس اليأس للأطفال، والقائمة العربية لاكتئاب الأطفال، وقائمة اكتئاب الأطفال من تأليف «ماريا كوفاكس». واستخرج هذا المؤلف عاملاً عاماً للاكتئاب، للمقاييس الثلاثة تشبعات مرتفعة به.

وأجرى غريب (1994) دراسة على عينتين من تلاميذ المدارس الابتدائية في كل من مصر والإمارات، بهدف تحديد البنية العاملية لمقياس «ماريا كوفاكس» لاكتئاب الأطفال من ترجمته وإعداده، وأظهرت النتائج قدراً كبيراً من التشابه بين المكونات العاملية لاكتئاب الأطفال في الدولتين.

درس المشعان (1995) عينة قوامها 329 طالباً وطالبة من مدارس الكويت وجامعة الكويت، واستخدم قائمة «بيك» للاكتئاب، وظهرت فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في الاكتئاب؛ حيث حصلت الإناث على متوسطات أعلى من الذكور المقابلين لهم، وكان الشباب من طلاب الجامعة أكثر اكتئابا من المراهقين من طلاب المدارس.

وقد استخدم عبد اللطيف (Abdullatif, 1995) القائمة العربية لاكتئاب الأطفال مع عينة كبيرة الحجم (ن = 1981) من الأولاد والبنات الكويتيين الذين يدرسون في المدارس المتوسطة، وحصل الأولاد والبنات الكويتيون على متوسط في الاكتئاب أقل من نظرائهم المصريين، وحصل المبحوثون الكويتيون الذين كان في أسرهم شهيد أو أسير على متوسط اكتئاب أعلى جوهرياً من غيرهم.

ومن تطبيق القائمة العربية لاكتئاب الأطفال على عينة من الأولاد والبنات الكويتيين من طلاب المدارس استخرج عبد الخالق (Abdel-Khalek,1996) ستة عوامل فسرت بوضوح على أنها عوامل اكتئاب الطفولة.

ودرس الأنصاري (1997) معدلات انتشار الاكتئاب بعد العدوان العراقي لدى عشر عينات فرعية من الكويتيين عبر مدى عمري واسع، كان من بينهم طلاب المدارس الثانوية وطالباتها (ن = 673)، وكان متوسط أعمارهم قرابة 17 عاماً، وحصلت طالبات الثانوي على أعلى معدل في الاكتئاب بين المجموعات العشر من الجنسين جميعا (المرجع نفسه، ص 146).

وهدفت دراسة العنزي (1997) إلى بحث العلاقة بين الاكتئاب والتحصيل الدراسي لدى عينة (ن = 867) من طلاب الصف الرابع المتوسط من الجنسين بدولة الكويت، وطبقت القائمة العربية لاكتئاب الأطفال، وأسفرت نتائج الدراسة عن ارتباط جوهري سالب بين الاكتئاب والتحصيل الدراسي، ولم تظهر فروق جوهرية في الاكتئاب بين الجنسين.

ودرست فخرو، والنيال، وتركي (1998) بعض المتغيرات النفسية لدى مجموعات عمرية مختلفة من تلاميذ المدارس في دولة قطر من الجنسين، وكان من بين هذه المتغيرات الاكتئاب كما قيس بالقائمة العربية لاكتئاب الأطفال، وقد تراوحت أعمار الأطفال في هذه الدراسة بين 11، و16 عاماً. وكشفت القائمة عن اتساق داخلي مرتفع، واستخرجت ستة عوامل استوعبت قدراً لا بأس به من التباين المشترك، وحسبت الفروق بين الأعمار لدى الجنسين، حيث ظهرت فروق دالة بين بعض الأعمار في الاكتئاب.

وبرهنت دراسة عبد الخالق (Abdel-Khalek, 1998a) على الصدق الاتفاقي للقائمة العربية لاكتئاب الأطفال في مقابل قائمة «بيك» للاكتئاب لدى عينة من الأولاد والبنات الكويتيين. وقارن عبد الخالق وسليمان (Abdel-Khalek & Soliman, 1999) متوسطات الاكتئاب لدى الأطفال والمراهقين من ثلاث دول هي الكويت ومصر والولايات المتحدة، واستخدمت القائمة العربية لاكتئاب الأطفال في صيغتها العربية (في مصر والكويت) وصيغتها الإنجليزية (في الولايات المتحدة). وكانت معاملات ألفا للصيغة الإنجليزية للقائمة مرتفعة، واستخرج منها سبعة عوامل، ولم تظهر فروق دالة في العينة الأمريكية بين الجنسين ولا بين الأعراق Races. وعند المقارنة بين عينات الدول الثلاث حصلت الإناث الكويتيات على أقل متوسط في الاكتئاب بالمقارنة إلى الإناث المصريات والأمريكيات.

ودرس توفيق (1999) عينة كبيرة (ن=570) من تلاميذ المرحلة الإعدادية وتلميذاتها في مملكة البحرين، تراوحت أعمارهم بين 13، 15 عاماً، طبقت عليهم القائمة العربية لاكتئاب الأطفال،

وأسفرت النتائج عن ارتفاع متوسط الذكور عن الإناث ارتفاعاً دالاً، واستخرج من التحليل العاملي لبنود القائمة سبعة عوامل.

واستخدم عبد الخالق ورضوان (1999) عينة سورية من مدينة دمشق من تلاميذ المدارس الإعدادية من الجنسين، تراوحت أعمارهم بين 13، و16 عاماً، وطبقت عليهم القائمة العربية لاكتئاب الأطفال، وكشفت عن اتساق داخلي مقبول وثبات مرتفع، وصدق مرتبط بالمحك مرتفع أيضاً، واستخرج من القائمة سبعة عوامل، وحصلت البنات على متوسط أعلى جوهرياً من الأولاد، ولم تظهر فروق بين الأعمار في الدرجة الكلية للاكتئاب.

وأجرى إسماعيل (1999) دراسة على القائمة العربية لاكتئاب الأطفال على عينة كبيرة من تلاميذ المدارس السعودية، وكشفت القائمة عن اتساق داخلي مرتفع، واستخرج من القائمة أربعة عوامل، ولم تظهر في الدرجات الكلية على القائمة فروق دالة بين الجنسين.

وفي عام 1999 قام عبد الخالق بعرض للدراسات التي أجريت بوساطة القائمة العربية لاكتئاب الأطفال على عينات من ثمانية مجتمعات نشرت نتائجها عبر خمس عشرة دراسة، وهذه الدول هي: مصر والكويت والسعودية وقطر والبحرين وسوريا والأردن والولايات المتحدة الأمريكية. ويشير مجمل هذه النتائج إلى ثبات مرتفع لهذه القائمة وكذلك صدقها، واستخرجت من هذه القائمة عوامل واضحة المعالم وقابلة للتفسير وتستوعب قدراً لا بأس به من التباين المشترك.

وبحث عبد الخالق، وسليمان (Abdel-Khalek & Soliman, 2002) الفروق بين الجنسين في البنود الفرعية للقائمة العربية لاكتئاب الأطفال في صيغتها الإنجليزية لدى عينة أمريكية، ولم تكن الفروق في اتجاه محدد، حيث كان متوسط الذكور أعلى في بعض البنود الإيجابية أي الدالة على الاكتئاب، وأعلى كذلك في بعض البنود السلبية النافية لوجود الاكتئاب، وتكرر الأمر نفسه في عينة الإناث.

وفي وقت أحدث حدد عبد الخالق (Abdel-Khalek, 2003a) معدلات انتشار الاكتئاب لدى عينة من الأطفال والمراهقين الكويتيين (ن = 6.108) الذين تراوحت أعمارهم بين 10، و18 عاماً، أجابوا عن القائمة العربية لاكتئاب الأطفال. وكشفت النتائج أن أعلى متوسط للاكتئاب لدى الذكور حصلت عليه مجموعة 12 عاما، في حين حصلت المجموعتان 13، و14 عاماً على أقل متوسط. وفيما يتعلق بعينة الإناث فقد حصلت المجموعة 18 عاماً على أعلى متوسط اكتئاب، في حين حصلت المجموعتان: 10 أعوام، و12 عاماً على أقل متوسط. وكانت الفروق بين الجنسين دالة إحصائيا في المجموعات العمرية: 10، 11، 12، 13 فقط، حيث كان متوسط الذكور أعلى من الإناث.

واعتماداً على التحليلات العاملية للقائمة العربية لاكتئاب الأطفال التي أجريت على زهاء 23.000 مبحوث عربي وأمريكي في ثماني دول قام المؤلف الأول بتحديد ثمانية أبعاد لاكتئاب الأطفال والمراهقين، ونشر المقياس متعدد الأبعاد لاكتئاب الطفل والمراهق MCADS (انظر: Abdel - Khalek, 2002, 2003b). ويشتمل المقياس على أربعين بنداً تقسم إلى ثمانية أبعاد هي: التشاؤم، وضعف التركيز، ومشكلات النوم، وفقد السرور، والتعب، والوحدة، وانخفاض تقدير الذات، والشكاوي الجسمية. ويجاب عن كل بند على أساس بدائل ثلاثية. وأجري على هذا المقياس الجديد دراسة على عينة كويتية، أسفرت عن خواص جيدة لهذا المقياس، وحصلت الإناث على متوسطات أعلى من الذكور في كل الأبعاد باستثناء بعد تركيز الانتباه. ويعد هذا المقياس مفيداً في تحديد «بروفيل» الاكتئاب لدى الأطفال والمراهقين.

ثانيا: معدلات انتشار اكتئاب الأطفال:

تحددت معدلات الانتشار في دراسات كثيرة في بلدان مختلفة بالنسبة لاكتئاب الراشدين، فيورد «سارتورياس» (Sartorious,1986) أن هناك على الأقل مائة مليون شخص على مستوى العالم يعانون من اضطراب الاكتئاب، في حين يذكر أحمد عكاشة (2003، ص 418) في وقت أحدث أن هذا العدد قد وصل إلى 300 مليون. ويشير «ويليامز» (Williams, 1992, p. 3f) أن هناك من 4 إلى 5% من أي مجتمع يحققون معايير الاكتئاب الإكلينيكي. في حين يورد باحثان آخران أن معدل انتشار الأعراض الاكتئابية يتراوح من 13% إلى 20% من الجمهور، وأن انتشار الاكتئاب غير الثنائي Nonbipolar في المجتمعات الصناعية 3% للرجال، ومن 5 إلى 9% للنساء (Boyd & Weissman,1982).

وفضلاً عن ذلك يذكر «جاستبار» أن معدلات الانتشار المنشورة لاضطرابات الاكتئاب قد تزايدت بشكل مستمر في أثناء العشرين سنة الأخيرة (Gastpar, 1986).

وأما معدلات انتشار الاكتئاب لدى الأطفال والمراهقين فقد اختلفت اختلافاً شديداً بين الدراسات.ومن مسح لعدد كبير منها اتضح أن انتشار الاكتئاب لدى الأطفال والمراهقين يتراوح بين 1.8، و 59% وهو مدى واسع جدا (انظر: Lefkowitz & Tesiny, 1985). ودرس المؤلفان الأخيران معدلات الانتشار لدى عينة أمريكية فظهر أنه 4.8% للأولاد، و5.6% للبنات. في حين يذكر «أليسي» أن هذه المعدلات تتراوح بين 0.14%، و1.9% في الجمهور العام (Alessi, 1987). وورد في دراسة أخرى أن هناك دليلاً متزايداً على أن نسبة تتراوح بين 5%، و10% من جمهور طلاب المدارس مكتئبون، وأن النسبة أعلى بين المراهقين وبخاصة البنات (Miezitis, 1992, p.2).

وبوجه عام يذكر «روزنهان، وسيليجمان» أن المؤكد أن انتشار الاكتئاب الأساسي في الطفولة أقل من نظيره لدى الراشدين، فقد حددت معظم الدراسات معدل انتشار أقل من 3% في الجمهور العام للأطفال، ولكن معدل الانتشار يتزايد في المراهقة بطريقة حادة إلى ما يقرب من ضعف معدله في الطفولة (Rosenhan & Seligman, 1995, p. 615).

وفيما يختص بمعدلات انتشار اكتئاب الأطفال في الدراسات العربية، فقد استخدم عبد اللطيف معيار النسبة المئوية للأطفال الذين حصلوا على درجات أعلى من انحرافين معياريين، وبتطبيق هذا المعيار على عينة كويتية ظهر أن 3.7% من الأولاد، و4.8% من البنات يندرجون في هذه الفئة (Abdullatif, 1995).

وبتطبيق المعيار نفسه في دراسة أحدث على عينة كويتية اتضح أن معدلات الاكتئاب في الأعمار من 10-18 عاما تتراوح بين 1.6% و4.2% عند الذكور، و2.7%، و4.4% لدى الإناث. في حين كان معدل الانتشار 3.2% و4.4% لدى كل الذكور ثم الإناث على التوالي (Abdel-Khalek, 2003a).

واستخدم عبد الخالق، ورضوان (1999). لحساب معدلات الانتشار لدى عينة سورية سبق الإشارة إليها. معيار النسبة المئوية للدرجات التي تزيد على المئين 95، فظهر أن 4.4% من الأولاد، و5.4% من البنات يحققون هذا المعيار.

تعقيب على الدراسات السابقة:

أجرى على موضوع اكتئاب الأطفال والمراهقين عدد لا بأس به من الدراسات، توصلت إلى نتائج كثيرة أسهمت في فهم جوانب متعددة لهذا الموضوع، وقد تضاربت نتائج البحوث بشأن الفروق بين الجنسين في الاكتئاب. كما استخدمت القائمة العربية لاكتئاب الأطفال في ثماني دول، وكشفت عن خواص سيكومترية جيدة. وما يهمنا في هذا المجال هو معدلات الانتشار.

لقد اختلفت هذه المعدلات اختلافاً كبيراً عبر مدى واسع يتراوح بين 0.14 إلى 59% (أي: من 1% إلى 60% بعد التقريب). واختلاف المعدلات أمر وارد تماماً، ولكن ليس إلى مستوى هذا المدى الواسع جداً. ما أسباب ذلك؟

الأسباب مختلفة وكثيرة ويمكن أن نعدد منها أربعاً على الأقل: (أ) نوع العينة المستخدمة: مرضية أو سوية من الجمهور العام، وحجمها، وطريقة اختيارها. (ب) أدوات الدراسة سواء أكانت استخبارات أم قوائم ملاحظة أم مقاييس تقدير يجيب عنها الطفل نفسه أو المدرس أو الأب أو الأم. (جـ) الأسلوب الإحصائي المستخدم لتحديد معدلات الانتشار، ومنها النسبة المئوية للحاصلين على درجات عليا عند مستوى: 1. انحراف معياري واحد بعد المتوسط، 2. انحرافين معياريين بعد المتوسط، 3. المئين 90 وما بعده، أو 95 وما بعده. والحاجة ماسة إلى توحيد الطرق الإحصائية لاستخراج معدلات الانتشار، (جـ) عدم التفرقة بين الأعراض والاضطراب.

وتجدر الإشارة إلى بعض البحوث التي تحدد هدفاً لها التوصل إلى معدلات الانتشار وتورد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية فقط. والأخيران معلمان أساسيان في أي إحصاء وصفي، يشيران إلى النزعة المركزية والتشتت على التوالي، ولكنهما ليسا معدلات انتشار Prevalence rate، فالأخيرة تعرف بأنها «العدد الكلي للحالات لمرض أو اضطراب ما في مجتمع معين عند نقطة زمنية محددة» (Reber, 1995, p. 594)، أو هو النسبة المئوية للمبحوثين الذين يشكون من عرض معين في فترة زمنية محددة (Burke & Regier, 1994, p. 88, Streiner, 1998, p. 176).

وعلى الرغم من أن الدراسات التي أجريت على اكتئاب الأطفال في المجتمع العربي ذات عدد لا بأس به، فإن الدراسات التي حددت معدلات الانتشار بأسلوب إحصائي متعارف عليه تُعَدُ قليلة، ومن الأهمية بمكان أن نشير إلى أنه ليس من بينها دراسة أجريت على عينات مصرية، ولذا فإن الحاجة ماسة إلى إجراء الدراسة الحالية.

مشكلة الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى بحث أهم معالم القائمة العربية لاكتئاب الأطفال لدى عينة مصرية ذات عمر محدد، وإلى فحص الفروق بين الجنسين في الاكتئاب، وأخيرا تهدف إلى تحديد معدلات انتشار الاكتئاب في هذه العينة. ومن ثم تتحدد مشكلة الدراسة في الإجابة عن التساؤلات الثلاثة الآتية:

1. ما أهم المعالم السيكومترية للقائمة العربية لاكتئاب الاطفال لدى عينة مصرية ذات عمر محدد؟
2. هل توجد فروق بين الجنسين في الاكتئاب؟
3. ما معدلات انتشار الاكتئاب في هذه العينة؟

ومن البدهي أن الاكتئاب يعرف إجرائياً في هذه الدراسة بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطفل في القائمة العربية لاكتئاب الأطفال.

المنهج

العينة:

تكونت عينة الدراسة من 3133 تلميذاً وتلميذة يدرسون في السنتين الأولى والثانية في عدد من المدارس الإعدادية بمدينة الإسكندرية، بواقع 1625 تلميذاً، و1508 تلميذات، وكان متوسط أعمار الأولاد 11.38 عاما ± 0.84، والإناث 11.26 عاما ± 0.71، وعلى الرغم من كبر حجم العينة وتعدد المدارس المسحوبة منها فإن هذه العينة لا تعد عشوائية بل عينة متاحة.

المقياس:

استخدمت القائمة العربية لاكتئاب الأطفال في صيغتها العربية من تأليف عبد الخالق (1991)، وتتسم بخواص سيكومترية جيدة في عينات من ثماني دول (انظر قائمة المراجع). وتتكون القائمة من 27 بندا (عبارات قصيرة)، يجاب عن كل منها على أساس ثلاثة بدائل هي: «نادراً، أحياناً، كثيراً». وتصحح القائمة بتحويل هذه البدائل الثلاثة إلى درجات ثلاث هي: 1، 2، 3 على التوالي، وتوجد ثمانية بنود تصحح بعكس مفتاح التصحيح (أي 3، 2، 1). والدرجة الدنيا 27، والعليا 81، وتشير الدرجات الأعلى إلى ارتفاع الاكتئاب (انظر جدول 1 لبيان بنود القائمة). وتستغرق الإجابة عن بنود القائمة قرابة عشر دقائق.

وتتراوح معاملات ثبات هذه القائمة بين 0.81، و0.93 (بطرق إعادة التطبيق، والتجزئة النصفية، وألفا). لدى عينات من ثماني دول، وتشير هذه المعاملات إلى ثبات مرتفع للقائمة. وتتراوح معاملات الصدق المرتبط بالمحك للقائمة بين 0.93، و0.83، وكلها معاملات دالة إحصائياً إشارة إلى الصدق التلازمي للقائمة.

إجراءات التطبيق:

طبق المقياس في موقف جمعي، مثلث الوحدة فيه الفصل الدراسي في الجلسة الواحدة، وفي كل جلسات التطبيق كان المؤلف الثاني يقوم بتطبيق المقياس مع وجود مساعد يساعده في الجلسة. وتجدر الإشارة إلى أن تطبيق المقياس كان يتم عن طريق نطق المؤلف الثاني لكل عبارة، ويترك وقتاً مناسباً للتلاميذ حتى يجيبوا بوضع دائرة حول أحد البدائل الثلاثة، وعلى الرغم من أن هذه الطريقة كانت مجهدة فإنها تعد أكثر دقة وضبطاً، وكانت الحاجة إليها ماسة نظراً لصغر أعمار التلاميذ.

النتائج

يبين جدول (1) معاملات الارتباط بين كل بند والدرجة الكلية بعد استبعاد البند Item-remainder ومعاملات ألفا للقائمة العربية لاكتئاب الأطفال. ومن ملاحظة هذا الجدول يتضح أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً، وتتراوح بين 0.30، و0.64، في حين أن معاملات ألفا للقائمة (27 بنداً) 0.9.

جدول (1): معاملات الارتباط بين البند وبقية البنود ومعاملات الثبات ألفا لدى الأولاد (1625) والبنات (1508) والجنسين

بنود القائمة	معاملات الارتباط		
	الأولاد	البنات	العينة الكلية
1. أشعر بالسعادة.	0.482	0.511	0.496
2. أشعر بالكسل.	0.384	0.398	0.393
3. أنام جيداً.	0.336	0.360	0.349
4. أجد صعوبة في التركيز على دراستي.	0.471	0.521	0.496
5. أشعر أنني لا قيمة لي.	0.573	0.591	0.582
6. أحلم أحلاماً مزعجة.	0.304	0.381	0.343
7. أنا حزين.	0.569	0.624	0.599
8. أنا واثق من نفسي.	0.431	0.360	0.396
9. أشعر بالتعب.	0.400	0.454	0.429
10. تركيزي ضعيف.	0.488	0.541	0.517
11. أقلق في أثناء نومي.	0.324	0.366	0.348
12. لي أصدقاء كثيرون.	0.348	0.306	0.329
13. أشعر بالضيق.	0.570	0.610	0.592
14. أنا «سرحان».	0.430	0.432	0.431
15. أشعر بالوحدة (أنني وحيد).	0.468	0.597	0.540
16. أشعر أنني تعيس.	0.600	0.629	0.617
17. الحياة حلوة.	0.523	0.521	0.524
18. أشعر أنني فاشل.	0.595	0.587	0.592
19. أشعر بالملل (أنا زهقان).	0.511	0.522	0.518
20. أشعر بالغضب.	0.408	0.467	0.437
21. أنا راضٍ عن حياتي.	0.493	0.462	0.480
22. هناك أشياء كثيرة تضايقني.	0.487	0.570	0.526
23. أنا متشائم (أتوقع الشر).	0.541	0.513	0.526
24. ستحدث لي أشياء سيئة.	0.508	0.549	0.524
25. كثير من الناس يحبونني.	0.399	0.362	0.380
26. أكره نفسي.	0.591	0.639	0.617
27. أنا متفائل (أتوقع الخير).	0.432	0.445	0.440
معاملات ألفا	0.896	0.907	0.902

ملحوظة: تم عكس مفتاح التصحيح (Recode) في البنود الثمانية التي تعد مؤشرات سلبية للاكتئاب وأرقامها: 1، 3، 8، 12، 17، 21، 25، 27.

ويبين جدول (2) العامل الأول قبل التدوير بالنسبة للأولاد (1625) والبنات (1508) والجنسين. ومن ملاحظة جدول (2) يتضح أن قيم الجذر الكامن مرتفعة وكذلك النسبة المئوية للتباين بالنسبة لهذا العامل (قرابة 30%).

جدول (2): العامل الأول قبل التدوير*

بنود القائمة	العامل الأول		
	الأولاد	البنات	العينة الكلية
1. أشعر بالسعادة.	0.53-	0.55-	0.54-
2. أشعر بالكسل.	0.43	0.45	0.44
3. أنام جيداً.	0.37-	0.39-	0.38-
4. أجد صعوبة في التركيز على دراستي.	0.52	0.57	0.54
5. أشعر أنني لا قيمة لي.	0.63	0.64	0.64
6. أحلم أحلاماً مزعجة.	0.33	0.42	0.38
7. أنا حزين.	0.63	0.68	0.65
8. أنا واثق من نفسي.	0.48-	0.39-	0.4-
9. أشعر بالتعب.	0.44	0.50	0.47
10. تركيزي ضعيف.	0.54	0.59	0.57
11. أقلق في أثناء نومي.	0.35	0.40	0.38
12. لي أصدقاء كثيرون.	0.39-	0.33-	0.36-
13. أشعر بالضيق.	0.62	0.66	0.64
14. أنا «سرحان».	0.48	0.48	0.48
15. أشعر بالوحدة (أنني وحيد).	0.52	0.65	0.59
16. أشعر أنني تَعِس.	0.66	0.68	0.67
17. الحياة حلوة.	0.58-	0.56-	0.57
18. أشعر أنني فاشل.	0.66	0.64	0.65
19. أشعر بالملل (أنا زهقان).	0.56	0.57	0.57
20. أشعر بالغضب.	0.45	0.52	0.48
21. أنا راضٍ عن حياتي.	0.54-	0.50-	0.52-
22. هناك أشياء كثيرة تضايقني.	0.54	0.62	0.58
23. أنا متشائم (أتوقع الشر).	0.59	0.57	0.58
24. ستحدث لي أشياء سيئة.	0.56	0.60	0.58
25. كثير من الناس يحبونني.	0.44-	0.39-	0.42-
26. أكره نفسي.	0.65	0.69	0.67
27. أنا متفائل (أتوقع الخير).	0.48-	0.48-	0.48-
الجذر الكامن	7.61	8.25	7.94
٪ للتباين	28.2	30.5	29.4

* لم يعكس أي من البنود في هذا التحليل.

جدول (3): العوامل بعد التدوير المائل (أويلمن) لدى الجنسين (ن = 3133)*

بنود القائمة	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس
26 . أكره نفسي.	0.71				
23 . أنا متشائم (أتوقع الشر).	0.63				
18 . أشعر أنني فاشل.	0.61				
16 . أشعر أنني تَعِس.	0.58				
5 . أشعر أنني لا قيمة لي.	0.57				
24 . ستحدث لي أشياء سيئة.	0.56				
15 . أشعر بالوحدة (أنني وحيد).	0.54				
12 . لي أصدقاء كثيرون.		0.64			
25 . كثير من الناس يحبونني.		0.63			
8 . أنا واثق من نفسي.		0.59			
17 . الحياة حلوة.		0.58			
27 . أنا متفائل (أتوقع الخير).		0.53			
21 . أنا راضٍ عن حياتي.		0.51			
1 . أشعر بالسعادة.		0.48			
11 . أقلق في أثناء نومي.			0.74-		
6 . أحلم أحلاماً مزعجة.			0.70-		
3 . أنام جيداً.			0.51		
22 . هناك أشياء كثيرة تضايقني.				0.60-	
19 . أشعر بالملل (أنا زهقان).				0.59-	
20 . أشعر بالغضب.				0.58-	
9 . أشعر بالتعب.				0.52-	
13 . أشعر بالضيق.				0.48-	
7 . أنا حزين.				0.45-	
4 . أجد صعوبة في التركيز على دراستي.					0.66
10 . تركيزي ضعيف.					0.64
14 . أنا «سرحان».					0.59
2 . أشعر بالكسل.					0.53
الجذر الكامن	7.94	1.80	1.27	1.10	1.05
٪ للتباين	29.4	6.7	4.7	4.1	3.9

* لم يعكس أي من البنود في هذا التحليل.

ويبين جدول (3) العوامل الخمسة المستخرجة بعد التدوير المائل بطريقة «أويلمن» لدى الجنسين. وقد استوعبت العوامل الخمسة 48.7% وهي نسبة مقبولة من التباين المشترك. وبالنظر إلى جدول (3) يمكن أن يفسر العامل الأول بأنه الاكتئاب العام أو الأفكار السلبية نحو الذات، فأعلى تشبعاته بالبنود: «أكره نفسي، أنا متشائم، أشعر بأنني فاشل...»، وأما العامل الثاني فيمكن تسميته: انتفاء الضيق، حيث يجمع المؤشرات السلبية للاكتئاب، أي: تلك التي تشير إلى انتفاء الاكتئاب، من مثل: «لي أصدقاء كثيرون، كثير من الناس يحبونني، أنا واثق من نفسي، الحياة حلوة، أنا متفائل، أنا راضٍ عن حياتي، أشعر بالسعادة».

ويمكن أن يسمى العامل الثالث «اضطرابات النوم» فكل البنود الثلاثة المشبعة به تدور حول ذلك الاضطراب مقابل انتفائه. وأما العامل الرابع فيمكن أن يسمى: «انتفاء السرور»، حيث كانت أعلى تشبعاته بالبنود: «هناك أشياء كثيرة تضايقني»، أشعر بالملل، أشعر بالتعب، أنا حزين...».

ويمكن أن يسمى العامل الخامس والأخير «ضعف التركيز»، حيث تشبعت به أربعة بنود هي: «أجد صعوبة في التركيز في دراستي، تركيزي ضعيف، أنا سرحان، أشعر بالكسل».

ويبين جدول (4) أهم البيانات الوصفية لبنود القائمة العربية لاكتئاب الأطفال والدرجة الكلية لدى الجنسين.

ومن ملاحظة جدول (4) يتضح أن الفرق بين الجنسين دال إحصائيا في الدرجة الكلية للاكتئاب حيث كان متوسط الإناث أعلى، وفيما يختص بالبنود الفرعية فإن الفروق دالة إحصائيا في 16 بنداً، وغير دالة في 11 بنداً.

ويبين جدول (5) التكرارات والنسب المئوية للدرجات الكلية على قائمة اكتئاب الأطفال لدى الأولاد والبنات اعتماداً على تقسيم تساعي (تسع فئات).

جدول (4): المتوسط (م) والانحراف المعياري (ع) وقيمة «ت» لكل بند والدرجة الكلية على القائمة العربية لاكتئاب الأطفال لدى الجنسين*

بنود القائمة	الأولاد (ن= 1625)		البنات (ن= 1508)		«ت»	الدلالة
	م	ع	م	ع		
1. أشعر بالسعادة.	2.36	0.60	2.35	0.62	0.63	-
2. أشعر بالكسل.	1.55	0.60	1.61	0.63	2.75	0.006
3. أنام جيداً.	2.32	0.70	2.26	0.71	2.29	0.022
4. أجد صعوبة في التركيز في دراستي.	1.72	0.67	1.75	0.70	1.04	-
5. أشعر أنني لا قيمة لي.	1.43	0.64	1.45	0.67	1.16	-
6. أحلم أحلاما مزعجة.	1.56	0.70	1.58	0.72	0.88	-
7. أنا حزين.	1.57	0.64	1.64	0.68	3.04	0.002
8. أنا واثق من نفسي.	2.34	0.68	2.29	0.69	2.25	0.025
9. أشعر بالتعب.	1.82	0.67	1.87	0.69	1.88	-
10. تركيزي ضعيف.	1.54	0.65	1.61	0.71	3.07	0.002
11. أقلق في أثناء نومي.	1.62	0.73	1.74	0.76	4.13	0.001
12. لي أصدقاء كثيرون.	2.58	0.66	2.47	0.71	4.33	0.001
13. أشعر بالضيق.	1.69	0.67	1.74	0.70	2.23	0.026
14. أنا «سرحان».	1.66	0.71	1.69	0.75	1.20	-
15. أشعر بالوحدة (أنني وحيد).	1.40	0.64	1.57	0.73	6.83	0.001
16. أشعر أنني تعيس.	1.45	0.64	1.54	0.71	3.57	0.001
17. الحياة حلوة.	2.37	0.71	2.28	0.72	3.45	0.001
18. أشعر أنني فاشل.	1.35	0.58	1.41	0.63	2.89	0.004
19. أشعر بالملل (أنا زهقان).	1.90	0.69	1.99	0.72	3.48	0.001
20. أشعر بالغضب.	1.89	0.72	1.85	0.71	1.60	-
21. أنا راضٍ عن حياتي.	2.42	0.70	2.32	0.76	3.72	0.001
22. هناك أشياء كثيرة تضايقني.	1.90	0.74	1.91	0.73	0.29	-
23. أنا متشائم (أتوقع الشر).	1.40	0.62	1.43	0.65	1.18	-
24. ستحدث لي أشياء سيئة.	1.53	0.68	1.51	0.66	1.09	-
25. كثير من الناس يحبونني.	2.58	0.63	2.55	0.65	1.34	-
26. أكره نفسي.	1.35	0.62	1.43	0.66	3.40	0.001
27. أنا متفائل (أتوقع الخير).	2.36	0.73	2.30	0.73	2.60	0.009
الدرجة الكلية	43.05	9.48	44.55	10.29	4.23	0.001

* حسب م، ع لكل بند والدرجة الكلية بعد إعادة ترميز Recode البنود الثمانية التي تعد مؤشرات لانتفاء الاكتئاب (انظر الملحوظة أسفل جدول 1).

جدول (5): التقسيم التساعي لدرجات الاكتئاب لدى الأولاد (ن =1625) والبنات (ن =1508)

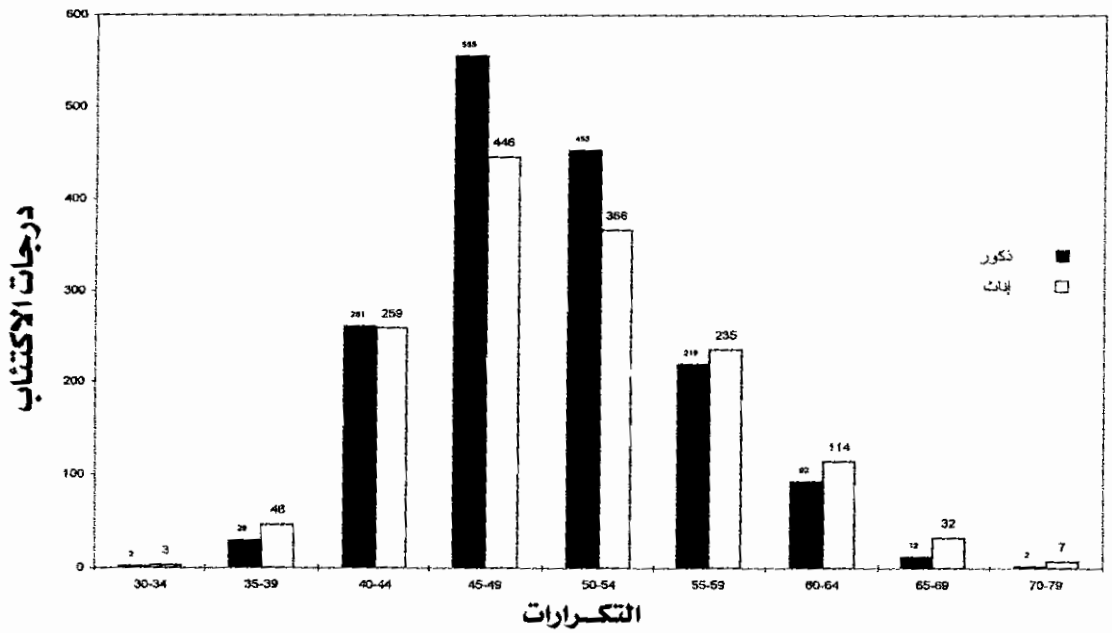
الفئات التسع	مدى درجات الاكتئاب	الأولاد		البنات	
		التكرارات	%	التكرارات	%
1	34-30	2	0.1	3	0.2
2	39-35	29	1.8	46	3.1
3	44-40	261	16.1	259	17.2
4	49-45	555	34.2	446	29.6
5	54-50	453	27.9	366	24.3
6	59-55	219	13.5	235	15.6
7	64-60	92	5.7	114	7.6
8	69-65	12	0.7	32	2.1
9	79-70	2	0.1	7	0.5

ويبين شكل (1) التوزيع التكراري لدرجات الاكتئاب لدى الجنسين. ويبين جدول(6) بعض البيانات التي تحدد معدلات الانتشار.

جدول (6): معدلات الانتشار اعتمادا على المئين

المئين	درجة الاكتئاب		النسبة المئوية للأفراد	
	أولاد	بنات	أولاد	بنات
90	58	60	%10.5	%10.4
95	61	63	%4.6	%4.6

ومن ملاحظة جدول (6) يتضح التقارب الكبير بين النسب المئوية للأولاد والبنات عند المئينين 90، و95، ولكن هناك فرقاً بسيطاً بين درجة الاكتئاب المشيرة إلى كل مئين عند الجنسين.



شكل (1): توزيع الدرجات الكلية للقائمة العربية للاكتئاب لدى الأولاد والبنات

مناقشة النتائج

حققت هذه الدراسة الأهداف التي بدأت بها، وفيما يختص بالهدف الأول، وهو التثبت من الخواص السيكومترية للقائمة العربية لاكتئاب الأطفال، فإن معاملات ألفا للبنود السبعة والعشرين مرتفعة (0.9)، ومعاملات الارتباط بين كل بند والدرجة الكلية للبنود بعد استبعاد البند دالة إحصائياً، وتشير هذه النتائج إلى اتساق داخلي مرتفع للقائمة. وقد تراوحت الارتباطات بين البند وبقية البنود بين 0.30، و0.64 (انظر جدول 1)، والملاحظ أن هذه المعاملات أقل من معامل " كرونباخ " للاتساق الداخلي؛ ويعني ذلك أن كل بند يسهم في الدرجة الكلية على المقياس دون وجود تكرار أو حشو Redundancy.

وقد استوعب العامل الأول قبل التدوير نسبة كبيرة من التباين (28.2%، و30.5% عند الأولاد والبنات على التوالي)، وهو عامل قوي له جذر كامن مرتفع؛ إذ وصلت قيمة لمدا(1) 1 Lambda إلى 7.61، و8.25 لدى الجنسين على التوالي، إشارة إلى عامل قوي تشبعت به كل البنود أكبر من 0.33، ووصلت أعلى التشبعات إلى 0.69 والملاحظ أن تشبعات جميع البنود الدالة على وجود الاكتئاب (مثل: أنا حزين) موجبة، في حين أن تشبعات جميع البنود الثمانية الدالة على انتفاء الاكتئاب (مثل: أشعر بالسعادة) سالبة، إشارة إلى صدق محتوى البنود.

ونتج عن التحليل العاملي لبنود المقياس خمسة عوامل تقع في قلب ظاهرة الاكتئاب، وقد سميت هذه العوامل كما يلي: الاكتئاب العام، وانتفاء الضيق، واضطرابات النوم، وانتفاء السرور، وضعف التركيز، ويستنتج من هذه العوامل الصدق العاملي للقائمة العربية لاكتئاب الأطفال، وتتسق هذه العوامل مع العوامل السابق استخراجها من القائمة نفسها على عينات من دول مختلفة (عبد الخالق، 1999)، وتحتاج طريقة التحليل المتبعة هنا إلى تعليق.

لقد اتبع التدوير المائل Oblique وليس المتعامد Orthogonal في هذه الدراسة، ومن الواضح أن التدوير المتعامد يتضمن افتراضاً ضمنياً مفاده أن كل العوامل المستخرجة مستقلة، وهذا فرض لا يتحقق في هذا المجال، حيث إن القائمة المستخدمة هنا تهدف إلى تقدير خاصية واحدة: ألا وهي ظاهرة اكتئاب الطفولة، كما أن البنود قد تم اختيارها - في إحدى خطوات تأليف المقياس - على أساس الارتباط بين البند والدرجة الكلية على المقياس بعد استبعاد البند، ومن ثم فإن العوامل مرتبطة معاً، ولذلك يعد التدوير المائل للمحاور حتمياً، وهي الطريقة التي استخدمت هنا، ويعني التدوير المائل التقاء العوامل عند زوايا مائلة وليست حادة، أي: أن هذه العوامل مترابطة (انظر: Abdel-Khalek, 1998b, p. 149).

وفيما يختص بالهدف الثاني لهذه الدراسة، وهو فحص الفروق بين الجنسين، فقد أشارت النتائج إلى فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في الدرجة الكلية على قائمة الاكتئاب فضلاً عن عدد من البنود الفردية، حيث كان متوسط البنات أعلى من الأولاد. وتتضارب نتائج الدراسات السابقة في الفروق بين الجنسين في اكتئاب الطفولة، والنتائج غير متسقة (انظر: Abdel-Khalek & Soliman, 1999, 2002; Barron & Campbell, 1993; Cohen, Cohen, Kasen, Velez, Hartmark, Johnson, Rojas, Brook, & Streuning, 1993; Doerfler, Felner, Rowlison, Evans, & Raley, 1988; Garrison, Addy, Jackson, McKeown, &Waller, 1992; Koenig, Isaacs, & Schwartz, 1994; Larsson, & Melin, 1992; Nolen-Hoeksema & Girgus, 1994; Petti & Larson, 1987; Rehm, Gordon-Leventon, & Ivens, 1987; Schonert-Reichl, 1994) .

ولكن حصول البنات على متوسط أعلى جوهرياً من الأولاد في هذه الدراسة يتفق مع عدد من البحوث العربية (انظر: عبد الخالق، 1999). ويبدو كذلك أنه يتسق مع إحدى خصائص الثقافة العربية التي تؤكد على طرق مختلفة للتنشئة الاجتماعية لكل من الأولاد والبنات، حيث تركز هذه الثقافة «الأبوية» على استهجان تعبير الذكور عن المشاعر السلبية كالقلق والاكتئاب والخوف، كأن يقال مثلاً: «الأولاد الجيدون لا يخافون ... ولا يبكون»، وعلى العكس من ذلك لا تجد هذه الثقافة حرجاً من تعبير الإناث عن مشاعرهن بإظهار الانفعالات الصريحة للضيق أو الحزن أو الخوف، سواء أكان ذلك بالتعبير اللفظي كالشكوى، أم السلوكي كالبكاء والتجنب.

ويتعلق الهدف الثالث لهذه الدراسة بتحديد معدلات انتشار الاكتئاب، ونظراً لكبر حجم العينة المستخدمة في هذه الدراسة فإن تقسيم الدرجات الكلية للاكتئاب يمكن أن يشير إلى درجة

لا بأس بها من الثبات، ويمكن أن يستنتج من التقسيم التساعي للدرجات (انظر إلى جدول 5، وشكل 5) وجود توزيع اعتدالي لها، مع التواء بسيط نحو القيم الأصغر، حيث تزداد التكرارات في الفئات التي تشتمل على الدرجات الأقل في الاكتئاب (الفئتان: 40 - 44، و45 - 49) بالمقارنة إلى الفئات التي تضم الدرجات الأعلى في الاكتئاب (الفئتان: 55 - 59، و60 - 64). ولا غرابة في ذلك فعينة الأطفال هنا عينة قصدية من تلاميذ المدارس وتلميذاتها من الذين لا يشكون من أعراض اكتئابية محددة، فهي إلى حد بعيد عينة سوية، وليست مرضية.

ومن الملاحظ أن التوزيع التكراري في شكل (1) يكشف عن فروق بين الجنسين، لاسيما في زيادة تكرارات درجات البنات في الفئات الأعلى التي تشمل الدرجات المرتفعة من الاكتئاب، ويتفق ذلك مع قيمة «ت» الدالة التي تبين زيادة متوسط البنات بالنسبة إلى الأولاد في الدرجة الكلية للاكتئاب (انظر جدول 4).

وعلى الرغم من الفروق الدالة إحصائياً بين الجنسين في الدرجة الكلية على الاكتئاب فإن معدلات الانتشار لدى الجنسين تعد متقاربة جداً عند المئين 90، ومتطابقة تماماً عند المئين 95 كما يبين جدول (6). ولكن هناك فرقاً بين الجنسين في درجة الاكتئاب المقابلة لكل مئين، حيث كانت درجتا الاكتئاب لدى البنات أعلى، ويتفق ذلك مع ارتفاع متوسط البنات بالمقارنة إلى الأولاد.

وفيما يختص بمعدلات انتشار الاكتئاب باستخدام طريقة النسبة المئوية للدرجات التي تزيد على المئين 95 فقد كانت متطابقة لدى الجنسين (4.6%). ويكاد يقترب هذا المعدل لدى الأولاد من المعدلات المستخرجة في بعض الدراسات السابقة، ولكنه يقل لدى البنات في هذه الدراسة (انظر: Lefkowitz & Tesiny, 1985). ومن ناحية أخرى يعد معدل الانتشار المستخرج في هذه الدراسة لدى المصريين أعلى من نظيره في عينات كويتية (Abdel-Khalek, 2003 a)، كما يعتبر المعدل المستخرج في هذه الدراسة على المصريين أعلى لدى الأولاد، ولكنه أقل لدى البنات بالمقارنة إلى دراستين: كويتية (Abdullatif, 1995) وسورية (عبد الخالق، ورضوان، 1999). وتجدر الإشارة إلى أن الدراسات السابقة الثلاث الأخيرة قد أجريت بوساطة المقياس نفسه، وهو القائمة العربية لاكتئاب الأطفال، مما يجعل المقارنة هنا ذات أهمية؛ إذ إن أداة القياس واحدة.

واختلاف معدلات الانتشار بين الدراسات أمر وارد نظراً لتدخل عدد من العوامل أهمها أربعة كما سبق أن فصلنا في التعقيب على الدراسات السابقة. وعلى الرغم من اختلاف معدلات انتشار اكتئاب الطفولة بين الدراسات العربية فمن الممكن القول إن هذه المعدلات تقع في حدود 5% أو أقل. والحاجة ماسة إلى توحيد الطرق الإحصائية لاستخراج معدلات الانتشار بين الدراسات في هذا المجال حتى يمكن المقارنة بينها.

ومن أهم التوصيات النابعة من نتائج هذه الدراسة ضرورة تكرارها على عينات من الأطفال في أعمار ودول مختلفة، والتوصل إلى الأطفال الذين تزيد درجاتهم الكلية في الاكتئاب على المئين 95 نظراً لحاجة مثل هؤلاء الأطفال إلى نوع أو آخر من الرعاية النفسية أو العلاج.

Abdel-Khalek, A.M. (1998b). The development and validation of the Arabic Obsessive Compulsive Scale. European Journal of Psychological Assessment. 14,146-158.

Abdel- Khalek, A. M. (2000). The Arabic Children's Depression Inventory. In J. Maltby, C.A. Lewis, & A. Hill (Eds.), Commissioned reviews of 250 psychological tests (Vol. 2, pp. 538-541). Lewiston, New York: The Edwin Mellen Press.

Abdel-Khalek, A.M. (2002). The Multidimentional Children and Adolescent Depression Scale (MCADS) : Psychometric properties. Paper presented at the first Biennial Conference of the International Society for Affective Disorders (ISAD) - Taormina , Sicily , Italy, March 9-12, 2002.

Abdel-Khalek, A. M. (2003a). Assessment and prevalence rates of depressive symptoms in a Kuwaiti sample of school children and adolescents. Journal of Arab Children, 5, 102-117.

Abdel-Khalek, A.M. (2003b).The multidimensional child and adolescent depression scale: Psychometric properties. Psychological Reports, 93,544-560.

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 (pp. 11-31). New York: Wiley,

American Psychiatric Association (1994). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-IV). Washington, DC: American Psychiatric Association.

Angst, J. (1983). Introduction. In J. Angst (Ed.), The origins of depression: Current concepts and approaches (pp. 1-3). Berlin: Springer-Verlag.

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.

Boyd, J., & Weissman, M. (1982). Epidemiology. In E. Paykel (Ed.). Handbook of affective disorders (pp. 109-125). New York: Guilford.

Burke, J. D., & Regier, D. A. (1994). Epidemiology of mental disorders. In R.E. Hales, S.C. Yudofsky, & J.A. Talbott (Eds.), The American Psychiatric Press textbook of psychiatry. (2nd ed.; pp. 81-104). Washington, DC: American Psychiatric Press.

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 and Psychiatry, 34, 851-867.

Comer, R. J. (1992). Abnormal psychology. New York: W. H. Freeman.

Cytryn, L., & McKnew, D. H. (1972). Proposed classification of childhood depression. American Journal of Psychiatry, 129, 149-155.

Davison, G. C., & Neale, J. M. (1996). Abnormal psychology (6th ed). New York: Wiley.

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 and Clinical Psychology, 56, 769-772.

Garrison, C. Z., Addy, C. L., Jackson, K. L., McKeown, R. E., & Waller, J. L. (1992). Major depressive disorder and dysthymia in young adolescents. American Journal of Epidemiology, 135, 792-802.

Gastpar, M. (1986). Epidemiology of depression (Europe and North - America). Psychopathology, 19, Suppl. 2, 17-21.

Koenig, L., Isaacs, A., & 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.

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 and Clinical Psychology, 53, 647-656.

Miezitis, S. (1992). Depression in the school: An unment challenge. In S. Miezitis (Ed.), Creating alternatives to depression in our schools: Assessment, intervention, prevention (pp.1-5). Seattle, Toronto: Hegrefe & Huber Pub.

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 and Adolescent Psychiatry, 27, 12-20.

Nevid, J. S., Rathus, S. A., & Greene, B. (1997). Abnormal psychology in a changing world (3rd ed.). New Jersey: Prentice-Hall.

Nolen-Hoeksema, S., & Girgus, J. S. (1994). The emergence of gender differences in depression during adolescence. Psychological Bulletin, 115, 424-443.

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

Parry-Jones, W. (1989). Depression in adolescence. In K. R. Herbst & E. S. Paykel (Eds.), Depression: An integrative approach (pp. 111-123). Oxford: Heinemann.

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 (pp. 335-339). New York: SpringerVerlag.

Petti, T. A., & Larson, C. N. (1987). Depression and suicide. In V. B. Van Hasselt & M. Hersen (Eds.), Handbook of adolescent psychology (pp. 288-312). New York: Pergamon.

Reber, A. S. (1995). The Penguin dictionary of psychology (2nd ed.). London: Penguin Books.

Rehm, L. P., Gordon-Leventon, B., & Ivens, C. (1987). Depression. In C. L. Frame & J. L. Matson (Eds.), Handbook of assessment in childhood psychopathology (pp. 341-371). New York: Plenum Press.

Rosenhan, D. L., & Seligman, M. E. P. (1995). Abnormal psychology (3rd ed.). New York: W. W. Norton & Comp.

Sarason, I. G., & Sarason, B. R. (1996). Abnormal psychology: The problem of maladaptive behavior (8th ed.). New Jersey: Prentice-Hall.

Sartorious, N. (1986). Cross-cultural research on depression.Psychopathology, 19, Suppl. 2, 6-11.

Schonert-Reichl, K. A. (1994). Gender differences in depressive symptomatology and egocentrism in adolescence. Journal of Early Adolescence, 14, 49-65.

Sethia, P., Sinha, S. P., & Saxena, S. (1994). Depressive features in learning disabled children. Journal of the Indian Academy of Applied Psychology, 20, 57-62.

Streiner, D. L. (1998). Let me count the ways: Measuring incidence, prevalence, and impact in epidemiological studies. Canadian Journal of Psychiatry, 43, 173-179.

Vieta, E., Nieto, E., Gasto, C., & Cirera, E. (1992). Serious suicide attempts in affective patients. Journal of Affective Disorders, 24, 147-152.

Williams, J. M. G. (1992). The psychological treatment of depression (2nd ed.). London: Routledge,

الصداقة عند أبناء الأمهات العاملات في مدينة عمان وعلاقتها ببعض المتغيرات

د. نايفة قطامي
قسم علم النفس التربوي - كلية العلوم التربوية - الجامعة الأردنية

الملخص:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى درجات الصداقة عند أبناء الأمهات العاملات في مدينة عمان وعلاقته ببعض المتغيرات (الترتيب الولادي، وحالة الأب والصف).

ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة تم اختيار (408) أطفال بطريقة عشوائية، وتم بناء أداة لقياس درجات الصداقة لأبناء الأمهات العاملات تتصف بدلالات سيكومترية مناسبة لأغراض الدراسة، وقد ضمت الأداة (64) فقرة، وتم التوصل إلى دلالات ثبات بلغت (0.87).

كما تم إجراء التحليلات الإحصائية المناسبة، إذ تم استخدام تحليل التباين الثلاثي (Anova) (2x3x3). تم التوصل إلى وجود فروق في مستويات درجات الصداقة وفق كل متغير بمفرده، كما ظهر أن هناك فروقاً ذات دلالة لتفاعل متغيري الترتيب الولادي وحالة الأب، بينما لم تظهر فروقٌ ذات دلالة لتفاعل المتغيرات الثلاثة معاً، ومازالت هناك حاجة لإجراء مزيد من الدراسات في هذا المجال.

Children's Friendship of Working Mothers in Amman City and its Relationship to Some Variables

Dr. Naifa Katami
Dept. of Pedagogical Psychology - College of Educational Sciences
Amman University

Abstract

The study aimed at investigating the friendships' degree of working womens' children in the city of Amman/ Jordan and its relation to variables such as birth order, the status of the father and students' grade.

To achieve the objective of the study, (408) children were randomly selected. A questionnare consisted of (64) items was constructed to measure the friendship degree.

A reliability coefficient was computed and found to be 0.87.

Using the 3 way Anova (2x3x3), the findings revealed that there were differnces in the friendship related to each variables independently. In addition, significant differences were found due to the interaction between the birth order and the status of the father.

However, no significant differnces were found due to the interaction of the three variables together. The researcher recommended that more research is needed in this field.

المقدمة:

تشكل ظاهرة الصداقة إحدى السمات البارزة في طريقة نمو الطفل وتطوره وخبراته مع الوالدين والإخوة في الأسرة والرفاق في المدرسة؛ لذلك فإن معرفة العوامل المؤثرة في الصورة التي يكونها الطفل عن الآخرين وعلاقتهم به يساعد على معرفة أسس ومبادئ الصداقة، وأساليب استيعاب الأطفال وفهمهم لها (Howes,Hamilton,and matheson, 1994).

إن فهم الصداقة من حيث كونها ظاهرة نمائية اجتماعية عند الأطفال في أثناء مرحلة نموهم يتطلب فهماً ومعرفة لأثر وجود الأم والأب والإخوة على الفهم الذي يطوره الطفل تجاه الآخرين، ومن ثم الرفاق.

الصداقة علاقة تقوم بين شخصين، وتتصف بالجاذبية والقبول المتبادل المصحوب بمشاعر وجدانية (English and English, 1983)، وتقوم الصداقة على الاعتماد المتبادل بين الرفاق، إذ تربطهم علاقات في الاتجاهات والقيم والمعتقدات، والإعجاب المشترك بالنماذج والأبطال. ويضيف رايت وكيبل (Wright and Keple, 1981, 560) أن للصداقة قيمة نفسية؛ إذ إنها تحقق الدعم للذات، وتقوي ثقة الطفل في نفسه، وتسهم في تقويم الآراء والأفكار لدى أي من الصديقين، والأطفال كذلك. كما تسهم أيضاً في زيادة توسيع خبرات الصديق وتصحح رؤيته ووجهات نظره تجاه الأشياء والأحداث، والأشخاص، ويحقق الأطفال منافع شخصية في صداقاتهم، من مثل تبادل الممتلكات إلى درجة يتدنى وضوح ملكية الشيء لأي من الصديقين.

ومن أجل توضيح مفهوم الصداقة وتطوره النظري عبر الاتجاهات المختلفة يمكن توضيحه كالآتي (Cobb, 2001):

1 ـ الصداقة من وجهة نظر السلوكية:

يسعى الطفل في صداقته للآخرين للحصول على امتيازات، أو على مواد يأكلها، أو أشياء يلعب بها، وتكون بمثابة معززات، والمعززات تشكل دوافع للصداقة.

2 ـ الصداقة من وجهة نظر إنسانية:

يفترض روجرز والإنسانيون أن الطفل يسعى من صداقته للآخرين إلى تحقيق الأمن والانتماء والسلامة، بهدف ارتقاء مهاراته ولغته وأساليبه الاجتماعية في التفاعل.

3 ـ الصداقة من وجهة نظر معرفية اجتماعية:

يفترض باندورا وزميرمان أن الطفل يسعى من ملاحظته للرفاق والكبار المحطيين به إلى «نمذجة» (Modeling) أدائه لتحقيق أهداف توجد لديه تحققها النماذج المشاهدة عادة.

4 ـ الصداقة من وجهة نظر معرفية:

إن الصداقة توفر خبرات تتوافر عن طريق التفاعل مع الآخرين والأشياء لتحقيق التوازن المعرفي الانفعالي، والتي تتحقق عادة من العمليتين الذهنيتين الاجتماعيتين: التلاؤم والتمثل.

5 ـ الصداقة من وجهة نظر الطبيعة (Etheology):

إن الصداقة هي استعداد فطري يوجد لدى الأطفال منذ ولادتهم، وهم يقومون بهذه الأدوات لتحقيق التلاصق مع الأفراد المهمين لهم مثل الأمهات والإخوة الصغار الذين يمكن أن يوفروا له الأمن والسلامة، وإشباع الحاجات الأولية الأساسية؛ لاستمرار الحياة.

وقد ذكر سويف (1970) عدداً من الملاحظات عن السلوك الاجتماعي، الوجداني، ومنها ظهور القدرة على عقد علاقات مع الأطفال الغرباء المماثلين له من العمر نفسه، وتظهر هذه بتكوين جماعات اللعب مع الأقران، وتزايد الاستقلال عن الراشدين، وتبدو في قبولهم توجيهاتهم، ومحاولة إرضائهم وتقمص البطل، والاعتماد على اللغة في التعبير عن الصداقة، وذلك من كثرة الأسئلة الموجهة للراشدين من قبل الأطفال.

يتضح دور الأم العاملة من خلال سعيها لسبل تحمل مسؤولية طفلها، وتعويضه عن ساعات الغياب، والمبالغة أحياناً في الالتصاق به عند العودة من العمل، والبحث عن الأساليب المختلفة لرعايته ورعاية التغيرات النفسية وتطورها، وإن هذه المشاعر يمكن أن تعمق فهمها لدور الأمومة في رعاية صحة الطفل النفسية وعلاقاته مع الآخرين (Thomas, 2001).

كما أوضحت دراسة رايس (Rice, 2000) «التي ركزت على أهمية نمو الطفل وصحته» أن العلاقة بين الطفل المولود حديثاً ووالدته والتصاقه بها ما يحدد علاقة هذا الطفل مع الآخرين. إضافة إلى ذلك أوضح رايس (Rice) أن تحليل الأفكار التي تحملها الأمهات عن تربية الطفل النفسية والاجتماعية يمكن أن يسهم في فهم الحاجات الاجتماعية والنفسية لهذا الطفل، ومساعدته على الارتباط بعناصر المجتمع بروابط دافئة.

تتأثر تربية الطفل بخبرات الأم ومشاعرها، وعلاقتها مع أفراد الأسرة الآخرين، وإن الأم العاملة لها خصائص تتطور من خلال تنظيمها لعلاقاتها مع الأفراد في العمل، وتفاعل ذلك مع تخطيط الأم لإدارة وقتها وخدماتها، مما يمكن أن يترك أثراً على معاملة الطفل وتنشئته في السنوات الأولى، ويمكن أن تختلف هذه المعاملة عن علاقة الطفل بالأم غير العاملة لما للعمل والغياب عن البيت أثر على شخصية الأم، ثم نقل هذا الأثر إلى الطفل الذي يتبدى في الاستجابات النفسية والعلاقات التي يطورها فيما بعد. (نور الدين، 1999).

تعتبر علاقة الأم العاطفية بطفلها من العوامل الأساسية في زيادة الصحة النفسية وعلاقته بالآخرين (حجازي، 1997).

كما أن العلاقة التي تبنى بين الطفل وأمه في الشهور الأولى، والتي قد تمتد إلى سنتين، وما يدور بينهما من تفاعلات عاطفية في عملية إشباع الحاجات الأولية والدفء والنظافة، تحدد طبيعة علاقته بالآخرين، فإذا كانت آمنة مشبعة فإن الطفل يطور استجابات انفعالية دافئة مرتبطة بالحب للأم والأفراد المحيطين به (Wolfgang & Gisela, 1999).

ونظراً لأن هناك ارتباطاً بين إدراك وتوقعات الأمهات للأطفال وبين أنماط شخصيتهم وخصائصهم وما يتطور لديهم من خصائص، فإنه من الممكن أن تنعكس هذه الخصائص في إدراك الأفراد المحيطين به والذين يتعاملون معه، والذين يقدمون له الخدمات، وأسلوب تعامله معهم (توفيق، 2001).

توصلت الباحثة نور (Noor, 1994) إلى عدم وجود فروق بين عمل الأم وصحة الطفل النفسية وعلاقته.

إن إبعاد الطفل عن أمه لأي سبب سواء أكان العمل أو الانفصال يمكن أن يسهم في حرمان الطفل من التجارب الحسية الأساسية اللازمة للطفل في الطفولة المبكرة؛ إذ إن هذه التجارب المبكرة بما تتضمنه من تبادل لمسي وبصري وسمعي وصوتي بينه وبين أمه وما يترتب على ذلك من تفاعلات يسهم في تطور روابط الأمن لدى الطفل، ويجعله يزداد اقتراباً من أمه والآخرين، ويزيد من فرص التفاعل الآمن مع الآخرين والغرباء ممن لا يعرفهم (قنطار، دفليس، 2003).

وقد حاول بعض الباحثين دراسة تطور الحاجة إلى الصداقة، وتم التوصل إلى أن هناك زيادة في المدى الذي يزود به الأقران من الجنس نفسه بمشاعر الصداقة. كما وجد معظم الباحثين أن وصف الأطفال لصداقاتهم تظهر عدداً من التعليقات المتضمنة للمشاركة في الأفكار والأحاسيس الحميمة حتى سن (13 - 16) سنة (Bigelow and Lacapin, 1980) على الرغم من أن بعض الباحثين قد وجدوا ارتفاعاً في معدلات الصداقة (Farman and Bierman, 1983)، واتضح من خلال استخدام التقارير الذاتية (Self-report) أن درجة الود في ظاهرة الصداقة تزداد زيادة تدريجية في فترة المراهقة (Hunter and Youniss, 1982)(مرزوق، 1994)، فالصداقة تبعاً لذلك ظاهرة تنمو مع العمر.

وتكمن أهمية دراسة الصداقة لدى الأطفال في أن الوصف الشامل لنمو هذه الظاهرة يمكن أن يساعد على فهم الجوانب الانفعالية والاجتماعية المختلفة للنمو، فإن نمو المهارات الانفعالية والاجتماعية (Emotional & Social Skills) يمكن أن يرتبط ارتباطاً مباشراً بمحاولات الأطفال الوصول إلى أشكال جديدة من العلاقات مع الرفاق في المواقع المختلفة (مرزوق، 1994).

وقد توصلت بعض الدراسات إلى أن الوالدين بالذات يشكلان أهم مصادر الشعور بالأمن، والحماية للطفل، وتزويده بالسند العاطفي الذي يمكن أن يشكل خلفية مشجعة لأي مشاعر صداقة أو علاقة يقيمها مع الأطفال الآخرين، وبخاصة في الأعمار المبكرة (Furman and Buhrmester, 1985). ومن خلال تتبع الدراسات في مجال الصداقة وجد ندرة في الدراسات التي تبحث مشاعر الصداقة عند الأطفال الذين تقل أعمارهم عن إحدى عشرة سنة، وتم العثور على دراسة واحدة هي دراسة بوهرميستر وفورمان (Buhrmester and Furman 1987)،

إذ تناولا خلال دراستهما موضوع الصداقة لأطفال الصفين: الثاني والخامس الأساسيين بالإضافة إلى أطفال الصف الثامن، مما يمكن أن يسوغ أهمية إجراء الدراسة الحالية.

وتمثلت علاقة الأطفال بمظاهرالصداقة عند الذكور بأنها علاقة اجتماعية تقوم على مشاعر القبول والرضى المتبادل بين طفلين، وتتميز هذه العلاقة بالدوام والاستمرار النسبي والتقارب العمري مع تشابه بدرجة كبيرة في الخصائص الشخصية والقدرات العقلية والاهتمامات، والاتجاهات، والتفضيلات، والطبقة الاجتماعية (Eisberg & Mussen, 1989), (Vespo, 1989).

وتقوم الأم بدور مهم؛ إذ إنها تتعامل مع الطفل وفق تنظيم الأسرة. ونظراً لكون الأم مصدر الأمن والدفء والحنان فإن الطفل يستقي أمنه وحبه من هذا المصدر. وهذا يسوغ أهمية وجود الأم أمام ناظري الطفل، وفي متناول عينيه ويديه، يكلمها، ويستمتع بحديثها ويهنأ بالنظر إليها. ووجود الأم وتفاعلها المستمر مع الطفل يساعد على تطور الطفل انفعالياً واجتماعياً وفق ظروف آمنة (منسي، 1988، وخليفة، 1991، Hoffman, 1991).

ونظراً لتقدم المجتمعات، وتعقد متطلباتها، وزيادة مسؤولياتها على أفرادها، ونظراً لأن الأم (المرأة) تشكل نصف المجتمع، فإن ذلك استدعى منها الخروج للعمل لأهداف مختلفة استدعتها طبيعة المرأة وأهميتها، ومن أجل تحقيق غايات متعددة مثل: تلبية الحاجات الشخصية والأسرية، والدعم المالي، وتحقيق مشاعر الإنجاز، والنجاح، والمكانة الاجتماعية، وتقليل مشاعر الضيق (الخولي، (بلا تاريخ)، 264)، (Hoffman, 1963)، (خفاجي، 1985، وجبريل، 1986).

يعتبر الطفل في الشهور الأولى الأم مصدراً أساسياً له؛ إذ تشكل مصدر غذاء ونظافة وحباً وتفاعلاً، فإذا غابت عنه - مهما كانت فترة الغياب - فإنه يفهم من ذلك غياب المصدر المهم، ويمكن أن يطور مشاعر الخوف والقلق؛ نظراً لقصور فهمه وإدراكه مدة الغياب. وإن أبناء الأمهات العاملات قد يصبح لديهم خبرة إهمال تلبية حاجاتهم وبذلك فإنهم يطورون مظهر الالتصاق الشديد بالأم لخوفهم من فقدانها، مما يمكن أن يعيق تطوير علاقتهم مع الآخرين، ويقصرونها على أمهاتهم (Vespo, 1989).

وضح هوفمان (Hoffman, 1991, 1989) دور الأم العاملة، وتأثيرها الإيجابي على أبنائها، كما أظهرت دراسته أن الأمهات العاملات يمكن أن يؤسسن مشاعر الأمن، وأن يكن ناجحات في إقامة علاقات إيجابية مع أطفالهن، وبخاصة الأمهات اللاتي يقمن بتعويض الزمن الذي يقضينه في العمل في وقت أكبر مع الطفل.

وأضاف شيفر (Shaffer, 1988) أنه لا توجد فروق تميّز نمو وتطور انفعالات وعواطف أطفال أبناء العاملات من غير العاملات.

إن تبني عامل العمر والممثل في الدراسة الحالية بالصف الدراسي تم استناداً إلى فرضية سوليفان (Sullivan, 1953) التي ذهب فيها إلى أن الصداقة تنمو مع العمر في مراحل ما قبل المراهقة، ويرى أنه قد لا تكون هناك تغيرات تطورية في الرغبة للصداقة في مرحلة ما قبل المراهقة، وأن الأطفال في الأعمار تلك يعتمدون في إفشاء أسرارهم لأفراد الأسرة (الوالدين والإخوة)، أو لشخص عزيز قريب عليهم.

يغلب على صداقات الأطفال أنها أقرب إلى الطبيعة التلقائية، والتي لا يصاحبها التعبير عن مظاهر الخجل، في حين أن المراهق يصبح أكثر ميلاً لأشكال الصداقة لدى الكبار، وتصبح لديهم أحاسيس داخلية. وفي مرحلة المراهقة تظهر أنماط للصداقة قابلة للتغير والتطور السريع، في حين أن الأطفال في المراحل العمرية المبكرة أكثر ميلاً لإقامة علاقة ودية مع الوالدين؛ لأن مثل هذه الصداقة لا تتحقق مع الاتصال بالأقران وذلك لأنه يتطلب تنظيماً لأفكارهم وانفعالاتهم، وهذا ما لا تسمح لهم به خصائصهم النمائية (Selman,1980).

هذا بالإضافة إلى أن الوقت الذي يُقْضَى مع الوالدين وطوله يعمل مصدر إشباع للرغبة المهمة لديهم، كما يتمتع الوالدان بثقة أبنائهم لأن يكونوا أصدقاء من وجهة نظر أبنائهم وتتناقص هذه الصداقة مع العمر كلما نمى الأطفال وتقدموا نحو المراهقة. ويقوم المراهقون بنقل النماذج المهمة التي يلاحظونها عند الوالدين إلى الأصدقاء والنجوم وغير ذلك (Furman, and Buhrmester, 1985, 450; Buhrmester and furman, 1987، مرزوق، 1994).

ارتبطت الصداقة بفكرة اعتبار وجهة نظر الآخرين (Taking the other's perspective)، وما ذهب إليه بياجيه من أن الأطفال يطورون هذه القدرة مع تقدمهم في العمر، وأن هذه القدرات تنمو وفق سياقات اجتماعية، سواء أكانت أسرية أو مدرسية (Shaffer, 1988). إن فهم وجهة نظر الآخرين عملية تنمو مع العمر بنمو قدرات الأطفال المعرفية والاجتماعية، وتوصل إلى أن الأطفال في مراحل الطفولة حتى بدء المراهقة (6-14) سنة يوصفون بأنهم يتعاونون في سبيل أهدافهم الخاصة، ويظهرون فهماً متبادلاً لأصدقائهم، ويتبادلون فهم وجهة نظر الصديق المقابل، ويظهرون تعاوناً. وبعد أن كان الطفل متمركزاً نحو ذاته يصبح أكثر استقلالاً، وتصبح لديه القدرة على الفصل بين السلوك والنتيجة، ويقبلون على الأطفال الذين يشاركونهم في الاهتمامات.

وافترض كذلك أن الأفراد الذين يتصفون بتفوق قدرة اعتبار الآخرين يطورون علاقات وصداقات ناجحة في أوقات قصيرة تتصف بالاستقرار والثبات (Shaffer, 1988)، كما توصل شيفر كذلك إلى أن التفاعل مع الآخرين والرفاق يسهم في فهم وجهات نظر الآخرين، ويطور فهم الشخص، وتم التأكيد على أن فهم وجهة نظر الآخرين ضرورة من أجل البدء في إقامة علاقة صداقة، وسبب في إنجاحها واستمرارها.

وإن الطفل يمكن أن يطور بفعل هذه العوامل القدرة على التقدم من المركزية نحو الذات إلى تطوير الذات الاجتماعية (Bradley, et al., 1994)، كما أن المعرفة التي يتم الوصول إليها في هذه الدراسة يمكن أن تزيد من وعي الوالدين كعناصر اجتماعية تساعد في تنمية الصداقة لدى الأبناء وتهيئة العلاقة العادلة والمتسامحة بين أطفالهم لكي يشاطروهم مهمة إنشاء علاقات سليمة ناجحة مع الأقران والرفاق (مرزوق، 1994).

كما أن نتائج الدراسة تزيد من فهم ووعي الأمهات العاملات، وأهميتهن من حيث كونهن عناصر فاعلة في تربية أبنائهن، وإلى أهمية حضورهن بوعي وفاعلية مع أطفالهن في حالة غياب الأب بشكل خاص، وتلعب الأمهات دور البديلة للأب (للأطفال من أمهات عاملات وآباء متوفين) حتى تحقق نمواً سوياً سليماً لطفلها، وأن هؤلاء الأطفال يحتاجون إلى عناية واهتمام لكي يطوروا علاقات ذات صبغة إيجابية مع أفراد الأسرة والآخرين، ومن هنا تظهر أهمية الدراسة الحالية.

وخلاصة القول إن افتقار هذا الجانب من الدراسات في الأدب النفسي التربوي في البلاد العربية، والتي لم تشمل عينات من الأطفال بسبب صعوبة البحث معهم (عبد الجواد، 1974، Howes, et al. 1994, and Howes, 1986) دفع الباحث إلى معرفة مظاهر الصداقة لدى هذه الفئة بالذات التي تشكل جزءاً ولو بسيطاً من أفراد المجتمع، وتقديم خدمة تربوية ونفسية للعناية بهم، ومساعدتهم في النمو والتطور، وتجهيزهم ليكونوا مواطنين فاعلين في مجتمعهم والتقليل من فرص التسيب والانحراف أمام هذه الفئة بالذات (Shaffer, 1988).

جاءت الدراسة الحالية لكي تبحث عدداً من المتغيرات التي اعتبرت ذات أهمية في فهم ظاهرة الصداقة عند الأردنيين من أبناء الأمهات العاملات.

الدراسات السابقة:

ومن أجل توضيح خلفية الدراسة فإنه سيتم استعراض الدراسات النفسية العربية والغربية المتعلقة بموضوع الدراسة الحالي، حيث كانت قليلة، مما يسوغ إجراء الدراسة، وقد تم عرضها تبعاً للتدرج الزمني.

أجرى برندت (Berndt, 1981) دراسة على عينة من أطفال الصف الرابع والسادس والثامن بمتوسط أعمار (10، 12، 14)، وتم استخدام المقاييس السوسيومترية على أنها أدوات لجمع المعلومات عما يسود بين الأطفال من علاقة الصداقة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق بين سلوك الأطفال تجاه أصدقائهم عبر المراحل العمرية الممثلة في الصفوف الدراسية في المدرسة، كما أفاد الباحث أن الأطفال من (12) سنة في الصف الثامن يظهرون سلوكاً يتصف بالكرم والمساعدة للأصدقاء مقارنة بزملائهم من أعمار الصف الرابع، كما اتفق الأطفال في خصائص الصداقة ونوعها من طلبة الصفين الرابع والسادس واختلافهم عن خصائص وأهداف الصداقة لدى أطفال الصف الثامن الذين يظهرون تجنباً لسلوك المقارنة أو المنافسة بمن يصادقونهم.

وتوصل شوفيلد (Schofield,1981,60) إلى أن الأطفال في سن ما قبل المراهقة يتوجهون نحو

أفراد الجنس نفسه في صداقاتهم وسوغ ذلك أن هذه النتائج ترجع إلى فكرة أن تفاعل الرفاق من الجنسين في أثناء مرحلة الطفولة يكون محظوراً، وتكون هذه التفاعلات أكثر قبولاً في فترة المراهقة.

يميل الأطفال في مرحلة الطفولة المتوسطة إلى تطوير فكرة امتلاك الصديق (Dickens and Perlman, 1981)، كما حدد سلمان (Selman, 1980) كذلك عدداً من المراحل التي يمر بها الأطفال لاعتبار وجهة نظر الآخرين، وقد حددها وفق خمس مراحل هي: مرحلة الصغر من (3-6) سنوات، وهي مرحلة التمركز نحو الذات، وعدم تمييز النظرة، والمرحلة الأولى مرحلة المعرفة الاجتماعية لاعتبار وجهة نظر الآخرين وأدوارهم (6-8)، والمرحلة الثانية دور وجهة نظر الآخرين والتأمل الذاتي (8-10) سنة، والمرحلة الثالثة اعتبار وجهة نظر الآخرين المتبادلة (10-12) سنة، والمرحلة الأخيرة اعتبار وجهة نظر الآخرين الاجتماعية والالتزام بالمعايير التقليدية (12-15) فما فوق.

كما أجرى دياز وبرندت (Diaz and Berndt, 1982) دراسة لأطفال الصف الرابع والثامن تم فيها المقارنه بين أفكار ومشاعر الأطفال عن الصداقة، وتوصل الباحثان إلى عدم وجود فروق بين مشاعر وأفكار أطفال الصفين بما يتعلق بدقة معرفة صفات الصديق، وخصائصه الشخصية كما أظهرت الدراسة تحسناً في معرفة الأطفال عن الخصائص المعرفية والوجدانية مع العمر.

وقام هنتر ويونس (Hunter and Youniss, 1982, 808) بدراسة للمقارنة بين أفكار ومشاعر أطفال الصف الرابع، وأطفال الصف العاشر، وكشفت نتائج الدراسة إلى أن اطفال الصف الرابع يبثون أفكارهم ومشاعرهم لأمهاتهم، وكانت هذه الميول أقوى مما يظهر تجاه الأقران في حين أظهر اطفال الصف العاشر علاقة أقوى بالأقران من علاقاتهم بوالديهم، وذلك لأن الأطفال يتوجهون في صداقاتهم تجاه والديهم في البداية، ثم ينتقلون في توجههم نحو الإخوة والأقران، وقد تبنى الباحثان أوبنهايمر وتايجسين (Oppenheimer and Thijssen, 1983) فكرة بياجيه في تطور فهم وجهات نظر الآخرين على أطفال من أعمار (6-12) سنة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة بين القدرة على فهم أفكار الآخرين، والقدرة على اعتبارها، وتطور الأفكار المعرفية عن الصداقة.

وفي دراسات فيرمان وبيرمستر (Furman and Buhrmester, 1985) أن افراد العائلة والوالدين بالذات يشكلون أهم مصادر الصداقة، وخاصة الأطفال في الأعمار المبكرة. وفي دراسة أخرى حاول الباحثان (Furman and Buhrmester, 1987) معرفة أصول نشأة الرغبة في الصداقة والأفراد الذين يعتمد عليهم الأطفال في إقامة علاقة الصداقة. وقد توصل الباحثان في دراستهم إلى أن الوالدين والكبار المحيطين بالطفل يشكلون عناصر ودية يقدمون الاستجابات الدافئة التي يطلبها الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة.

وأجرى أوبرين وبيرمان (O'Brien and Bierman, 1988) دراسة استهدفت مسح مشاعر الأطفال وأفكارهم عن العلاقة مع الآخرين والرفاق، وقد ضمت الدراسة أطفالاً من أعمار (9 - 16.5) سنة. وقد تم جمع المعلومات باستخدام طريقة المقابلة المباشرة الفردية مع الأطفال، وقد تم التوصل إلى أن الأطفال في مرحلة ما قبل المراهقة يظهرون أهمية للنشاطات المشتركة والتفاعل الاجتماعي الذي يجري مع الأطفال الآخرين الذين يتم اختيارهم كأصدقاء. وقد اختلفت اهتمامات الأطفال الأكبر عمراً من عينة الدراسة، إذ ركزوا على الممارسات الأخلاقية والالتزام بالمعايير الاجتماعية والصفات الشخصية والأفكار والمعتقدات. واتفق معظم أفراد عينة الدراسة على أهمية الدعم الاجتماعي على أنها وظيفة من وظائف الصداقة ونمو وتطور مظاهر الشعور بالرضا عن النفس، والثقة في النفس، وتطوير المفاهيم عن أفكار الآخرين وتصوراتهم التي افترض أنها تنمو عادة بين سن (7-12).

مع أن دراسة الصداقة لدى الأطفال وتطورها يشكل جانباً مهماً من الجوانب التي تسهم في معرفة نموهم وتطورهم الوجداني والاجتماعي والمعرفي، إلا أن الدراسات في هذا الجانب تكاد تكون قليلة في الأدب التربوي والنفسي الأجنبي والعربي، وقد يرجع ذلك إلى صعوبة دراسة هذا الجانب؛ إذ يشكل الجانب التعبيري عن مشاعر الصداقة وأفكارها صعوبة لدى الطفل في المراحل النمائية ما قبل المراهقة، فقد يشعر الطفل ببعض المشاعر تجاه ذلك، ولكن لا يقوى على التعبير عما يشعر به (Faver, et al., 1994). ومن الدراسات العربية التي حاولت دراسة تطور الرفقة والصداقة لدى الجنسين من خلال مرحلتي الطفولة والمراهقة ما قام به مرزوق عبدالمجيد مرزوق (1994)؛ إذ أجرى الدراسة على (395) طفلاً ومراهقاً من الجنسين، وجمعت البيانات باستخدام

مقاييس الصداقة الشاملة والمزدوجة ومقياس المستويات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية للأسرة، وتوصل الباحث إلى أن حاجة الصداقة تظهر خلال مرحلة الطفولة المبكرة (مع الوالدين) لدى الجنسين، وتزداد خلال المراحل التالية (مرحلة المراهقة)، ووجد أن الإناث أكثر بحثاً عن الصداقة من الذكور، وأنهن يسبقن الذكور في البحث عن تلك الحاجة.

وأظهرت الدراسة أن أهم الدعائم الاجتماعية للصداقة من خلال مرحلة الطفولة تمثلت في أفراد الأسرة، وخاصة الوالدين، ويقل دورهم في مرحلة المراهقة. أما الرفاق فكان دورهم أقل من دور الوالدين خلال مرحلة الطفولة، في حين تزداد أهميتهم خلال مرحلة المراهقة.

استهدفت دراسة روت، وكوبر، وكيرسليك (Rout, Cooper, & Kerslake, 1997) المقارنة بين علاقة الأمهات العاملات وغير العاملات مع أطفالهن، وأثر عمل الأم على علاقة الطفل بالآخرين وصحته النفسية وانفعالاته. أظهرت الدراسة تبايناً في العلاقة، واشترطت مساعدة الأب، ومشاركته لتربية الطفل، والاهتمام به يمكن أن يحسن من علاقة الطفل بالأخرين، وتحسين فكرته عن نفسه يمكن أن ينعكس في علاقته مع الآخرين.

وفي دراسة العلاقة بين الرفاق في برنامج الإثراء التربوي قام كوهين ودانكان وكوهين بدراسة (Cohen, Duncan, and cohen, 1994) تم فيها المقارنة بين أداء الأطفال في الصف الرابع والسادس من الأطفال المشتركين في برنامج الإثراء التربوي والأطفال الآخرين في المدرسة العادية من حيث مظاهر الصداقة، والعدوان، وكونهم ضحايا للمعتدين من زملائهم في الصف، أظهر الأطفال الذين يتصفون بالقبول من الآخرين والوعي المتبادل بعلاقة الصداقة أقل عدواناً، كما أحرز الطلبة الذين يتمتعون بصداقات مراكز مرموقة بين رفاقهم، كما أظهرت الدراسة أن العلاقة بين الرفاق تزيد من فاعلية برنامج الإثراء التربوي المعد لهؤلاء الأطفال.

ويتضح في نهاية استعراض الدراسات السابقة أن الدراسات في مجال التعرف على طبيعة الصداقة وخصائصها في الأعمار المختلفة تكاد تكون قليلة وفقاً لما ذكر في التراث النفسي والتربوي، سواء العربي والأجنبي، كما يمكن افتراض أن مفهوم الصداقة يتطور مع العمر ويقتصر مفهومها في السنوات الأولى على التبادل وعلى المنافع الشخصية والتركيز على الخصائص الشخصية الخارجية، وظهر أن معاملة الوالدين والإخوة والتفاعل مع الطفل يمكن أن يزيد من الفكرة الإيجابية لديه عن الصداقة، ويطور لديه ثقته في نفسه والآخرين، كما يفترض أريك اريكسون ذلك في نظريته النفسية والاجتماعية.

مشكلة الدراسة:

تتحدد مشكلة الدراسة في بحث علاقة الصداقة عند أبناء الأمهات العاملات في مدينة عمان بترتيبهم الولادي، وحالة الأب، والصف.

أهمية الدراسة:

تعتبر دراسة الصداقة لدى الطفل من العوامل المهمة في فهم شخصية الطفل وأسلوب تعامله مع المواقف والعناصر المحيطة في البيئة الطبيعية والاجتماعية. وتعتبر السنوات الأولى سنوات حرجة في تشكيل شخصية الطفل؛ لذلك فإن دراسة العوامل والظروف المحيطة بالطفل يمكن أن تقدم فائدة ذات قيمة للتربويين والنفسيين تساعدهم في بناء مخططات ناجحة لمساعدة الأطفال على تحقيق النمو السليم والتكيف الملائم.

كما أن فهم هذه العوامل يساعد الطفل في التغلب على كثير من الأزمات ومواجهتها بنجاح دون التعرض لأعراض الاكتئاب والانسحاب من الجماعات . (Shaffer, 1988) ويعتبر فهم أسباب سلوك الطفل الاجتماعي والانفعالي إحدى ركائز تطور الشخصية لدى الطفل في السنوات الأولى، والتي تظهر على صورة ممارسات وعلاقات مع الأطفال الآخرين من الجنس نفسه؛ لذلك فإن معرفة مظاهر الصداقة وتطورها كسلوك اجتماعي انفعالي يتأثر بعدد من العوامل الاجتماعية والتطبيع الاجتماعي (Socialization)، والعلاقة مع الوالدين والإخوة وأفراد الأسرة يمكن أن يسهم في تهيئة البيئة المناسبة لنمو وتطور الصداقة وإزاحة العوامل المعيقة أمام الأطفال وفق ظروف اجتماعية لجعل البيئة الأسرية والمدرسية مكاناً آمناً يطور فيه الطفل علاقات حميمة متبادلة.

هدف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى اختبار الفروق الإحصائية بين متوسطات درجات الصداقة عند أطفال الأمهات العاملات في مدينة عمان التي يمكن أن ترجع للتفاعلات الثلاثية والثنائية الممكنة بين عوامل الصف، والترتيب الولادي، وحالة الأب.

وقد تحقق ضمن أهداف الدراسة هذه بلورة وبناء مقياس لقياس الصداقة لدى الأطفال الأردنيين، يتصف بدلالات صدق وثبات سيكومترية موثوقة يتم استخدامها لتقصي متغيرات أخرى وظواهر نفسية انفعالية أخرى، وبذلك تتميز الدراسة الحالية أنها عنيت بفترة حرجة لتطور جانب انفعالي اجتماعي ضروري وهو الصداقة. فالصداقة عامل نمائي يرتبط بالنمو الانفعالي والاجتماعي والتكيف في المدرسة ومع الرفاق، وأن تقصيه يزود بأداة مهمة في التعرف على خصائص الأطفال.

فرضية الدراسة:

حاولت الدراسة أن تختبر الفرضية الآتية:

هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الصداقة عند أفراد عينة الدراسة من أبناء الأمهات العاملات في مدينة عمان تعزى للتفاعلات الثلاثية والثنائية الممكنة وبين متغيرات الصف والترتيب الولادي وحالة الأب عند مستوى الدلالة (0.05).

متغيرات الدراسة:

- تضمن البحث ثلاثة متغيرات مستقلة، وهي:

1 ـ الصف: وهذا المتغير بثلاثة مستويات، وهي الصف الرابع والصف السادس والصف الثامن.

2 ـ الترتيب الولادي: وهذا المتغير بثلاثة مستويات، وهي الأول والأوسط والأخير.

3 ـ حالة الأب: وهذا المتغير بمستويين: الأب مُتَوفَّى وحي.

- المتغير التابع:

درجات الصداقة المقاسة بمقياس الصداقة للأطفال، والتي تتراوح بين (64-192).

المنهج والإجراءات:

مجتمع الدراسة وعينتها:

تم اختيار مدارس الذكور التي تضم الصفوف الرابع والسادس والثامن الأساسي من طلبة منطقة عمان التعليمية الأولى التي تضم اكثر من شعبة من هذه الصفوف، وقد بلغ عدد الشعب وفق الصفوف (90) شعبة موزعة إلى (23) شعبة للصف الرابع، (26) شعبة للصف السادس، (21) شعبة للصف الثامن.

جدول رقم (1)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الترتيب الولادي والصف

الصف	الترتيب الولادي			المجموع
	الأول	الأوسط	الأخير	
الرابع	23	81	30	134
السادس	22	93	21	136
الثامن	18	100	20	138
المجموع	63	274	71	408

وقد تم اختيار أفراد العينة من الذكور لاعتبارات نمائية، وقد تم الاستناد في ذلك إلى نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي التي تفترض أن الآباء يعملون كنماذج وكأشخاص مهمين للأطفال الذكور، وأن وجود الآباء وغيابهم يؤثر بدرجة كبيرة على التذويت الجنسي (Sex Typing)، حيث يأخذ الطفل جنسه الذكري من والده؛ لذلك يعتبر غياب الأب في الطفولة لسبب من الأسباب عاملاً حرجاً يمكن أن يؤخر تنميطه الجنسي (Cobb, 2001).

وحينما يتمثل الطفل جنس والده فإنه يطور استجابات انفعالية واجتماعية مناسبة لجنسه إذا عرض الأب أنماطاً سلوكية واضحة يستطيع الطفل مشاهدتها وتنميطها.

كما تم اختيار عينة الدراسة من مدارس منطقة عمان التعليمية لافتراض أن أبناء عمان وسكان عمان يمثلون ثلث سكان الأردن، وتتوافر لديهم خصائص ممثلة لكافة أبناء الأردن، ولافتراض تمثيلهم لأبناء المناطق لشيوع العناصر الثقافية نفسها فقد تم اختيارهم على أنهم عينة ممثلة لأفراد المجتمع الأردني عموماً.

تم اختيار عينة الدراسة من طلبة منطقة عمان التعليمية الأولى. وقد تم اختيار العينة وفق الطريقة العشوائية المتعددة المراحل؛ إذ كانت وحدة الاختيار الشعبة، وقد أمكن اختيارها وفق المراحل التالية:

تحديد عدد مدارس الذكور التي ضمت الصفوف الرابع والسادس والثامن الأساسي من منطقة عمان التعليمية الأولى.

- اختيار شعبة من شعب الصفوف الرابع والسادس والثامن بطريقة عشوائية تامة، وذلك عن طريق كتابة أسماء الشعب على ورقة صغيرة، ثم تم سحب ورقة من أوراق الشعب في كل صف من الصفوف الثلاثة.
- تسجيل أسماء الطلاب أبناء العاملات في كل شعبة تم التقاطها بطريقة عشوائية من طلبة الصفوف الثلاثة، كما تم أخذ الطلبة وفق متغيرات الترتيب الولادي من ضمن الشعب التي تم اختيارها عشوائياً؛ لذلك جاء توزع الأفراد غير متوازٍ في الخلايا؛ مما يسوّغ بالعشوائية.

وقد تم اختيار هذه الصفوف لكي يصبح الطالب فيها قادراً على الاستجابة للأداة ولو بمساعدة من الباحث، بالإضافة إلى أن هذه المرحلة فيها تباين تأثير الرفاق والأصدقاء على الطالب وعلاقاته؛ إذ يعطيها الأولوية على أي علاقات أخرى.

وبذلك بلغ عدد طلبة أبناء العاملات ممن يشكلون عينة الدراسة في الصف الرابع (134)، وفي الصف السادس (136)، وفي الصف الثامن الأساسي (138) كما في جدول (1).

التعريفات الإجرائية:

تم تبني التعريفات الإجرائية للمفهومات التي تم استخدامها في الدراسة.

المرأة العاملة:

المرأة التي تعمل خارج المنزل، وتحصل على مرتب شهري مقابل عملها، وتقوم في الوقت نفسه بدورها على أنها زوجة، وأم في أسرتها، وتعيش مع أطفالها.

الصداقة:

تتمثل الصداقة بالدرجة التي يحرزها أفراد عينة الدراسة على المقياس المطور من قبل الباحث، وتتحدد درجات الصداقة في مداها النظري بين (64-192).

الصف:

طلبة الصف الرابع، ويتراوح متوسط أعمارهم بين (10 - 10.8) سنة، طلبة الصف السادس، ويتراوح متوسط أعمارهم (12 - 12.7) سنة، طلبة الصف الثامن ويتراوح متوسط أعمارهم بين (14 - 14.7) سنة.

الترتيب الولادي:

1. الطفل الأول ممن كانوا أول طفل لآبائهم.
2. الطفل الأوسط ممن تساوى عدد من سبقهم من الأطفال مع عدد من تلاهم في الولادة.
3. الطفل الأخير ممن كان آخر طفل في الميلاد لأسرته.

حالة الأب:

وقد تم تحديد مستويين:

1. متوفى.
2. حي ويعيش مع الطفل.

محددات الدراسة:

تقتصر الدراسة الحالية على أفراد عينة الدراسة الذين تم تحديدهم بعد أن تم اختيارهم وفق متغيرات الدراسة، وكونهم أبناء أمهات عاملات جعل عملية توفير أفراد متقاربة في العدد مهمة تكاد تكون صعبة جداً، وبخاصة وفق متغير حالة الأب.

تتحدد نتائج الدراسة الحالية بأفراد عينة الدراسة المبحوثة ومتغيراتها والأداة بما تتضمن مدلولات صدق وثبات وإجراءات تطبيقية تكاد تكون موثوقة ومقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

أداة الدراسة:

لقد تم بناء الأداة لأغراض الدراسة الحالية، وقد سارت وفق الخطوات التالية:

1. تم قراءة التراث النفسي والتربوي في مجال الصداقة في المراجع العربية والأجنبية، وتم تحديد مفهومها، وربطها بأعمار الأطفال، ومظاهرها، والخصائص النمائية لأطفال هذه المرحلة.
2. تم تسجيل الفقرات التي افترض أنها تشمل مفهوم الصداقة، وقد بلغت في بدايتها (84) فقرة.
3. الطلب إلى معلمين ممن يعلمون في الصفوف الرابع والسادس والثامن الأساسي تحديد الاستجابات الممثلة لسلوك الصداقة بين الأطفال في هذه الصفوف.
4. تكليف طلبة ماجستير تم تعيينهم لإجراءات مقابلات فردية مع الطلبة واستخلاص استجاباتهم، وقد تم اعتماد العبارات التي استجابوا فيها بلغتهم، وتم صياغتها بحيث أصبحت تشكل عبارات ملائمة لمستوياتهم العقلية واللغوية.
5. تم عرضها على المعلمين من أجل قراءتها، والحكم على مدى انطباقها بعد تزويدهم بمعنى الصداقة، ثم تم مناقشتها معهم في جلسات متعددة، فاستبعد المعلمون ثماني فقرات، وبذلك أصبح عدد فقرات المقياس (76) فقرة.
6. تم اختيار ستين طالباً من الصفوف الثلاثة من غير عينة الدراسة وتم إعطاؤهم الأداة، ثم تم رصد تساؤلاتهم، واستفساراتهم، بحيث ظهر غموض (12) فقرة، فتم استبعادها، بعد توضيح التعليمات المتضمنة لطريقة الإجابة.
7. ومن أجل الوصول إلى دلالات صدق مناسبة تم إعطاء الأداة إلى (8) أعضاء هيئة تدريس من المتخصصين في علم النفس التربوي، والطفولة، وعلم النفس، فلاقت الفقرات اتفاقاً ما نسبته 89% بين المحكمين مما سوغ بقاء الفقرات بعددها بعد التجريب المبدئي على الطلبة، وبذلك أصبح عددها (66)، وقد وفر هذا الإجراء دلالة صدق المحكمين.
8. كما تم حساب معامل الاتساق الداخلي بين الدرجة على الفقرة والدرجة الكلية على الأداة، وتم التوصل إلى معاملات تراوحت بين (0.87 - 0.91)، وقد كانت كلها ذات دلالة على مستوى ($\mu \geq 0.01$) مما يبرر الاعتماد على موثوقية الأداة لقياس ما أعدت لقياسه، وهو مفهوم الصداقة لدى الطلبة في الصفوف الرابع والسادس والثامن الأساسي، وبذلك تم التوصل إلى دلالة صدق تكاد تكون مقبولة لأغراض الدراسة الحالية.
9. تم تطبيق الأداة لأول مرة، ثم تم تطبيقها بعد فترة زمنية قدرها ثلاثة أسابيع، إذ بلغ معامل الثبات (0.87)، وهو معامل ثبات معقول لأغراض الدراسة.
10. وبذلك بلغ عدد الفقرات النهائية المتضمنة في المقياس (64) فقرة.

إجراءات التطبيق:

بعد أن تم تحديد أفراد عينة الدراسة، وقد بلغ عددهم (408) موزعين وفق مستويات متغير الدراسة، فقد تم تطبيق أداة الدراسة الحالية - مقياس الصداقة - لطلبة الصف السادس والثامن بطريقة جمعية، بعد تدريبهم التدريب الكافي، والإجابة عن تساؤلاتهم حتى تسهل إجابتهم عن المقياس.

أما بالنسبة إلى طلبة الصف الرابع فقد تم تطبيق المقياس عليهم بطريقة فردية نظراً لصعوبة قراءة الأطفال للفقرات أو فهمها دون أن يتم توضيحها لهم بطريقة فردية؛ لذلك تم تدريب طلبة ماجستير من تخصص علم نفس تربوي (طفولة وتعلم وتعليم وقياس وتقويم) في الجامعة الأردنية من أجل الوصول إلى إجابات موثوقة تعتمد نتائجها. ومن أجل تحقيق الهدف كان يقوم الطلبة بالتحقق من الاستجابة التي يجريها الأطفال عن طريق مناقشتهم بما فهموه، وبذلك تم تطبيق الأداة. وكان يتم استخراج الطلبة الذين يمثلون عينة الدراسة من خارج الصفوف العادية، ويجمعون في صفوف يتم تحديدها للتطبيق ثم يعادون إلى صفوفهم بعد الانتهاء من الدراسة، وتم الوصول إلى درجة كلية لكل طفل، ثم تم إخضاعها لتحليل الإجابة عن سؤال الدراسة.

المعالجة الإحصائية:

تم استخراج المتوسط الحسابي لكل خلية من خلال توزيع أفراد عينة الدراسة على المتغيرات المستقلة ومستوياتها، كما تم استخراج تحليل التباين الثلاثي (2x3x3) من أجل إيجاد مدى دلالة الفروق بين تفاعلات متغيرات الدراسة على متوسط درجات الصداقة.

النتائج:

من أجل الإجابة عن سؤال الدراسة المتضمن تحديد أثر تفاعل متغير الصف والترتيب الولادي وحالة الأب على مستوى درجة الصداقة عند أبناء الأمهات العاملات الأردنيات في مدينة عمان، فقد تم استخراج متوسطات درجات الصداقة وفق المتغيرات المستقلة ومستوياتها المحددة كما يظهر في جداول (2، 3، 4، 5).

تم حساب المتوسط العام لدرجات الصداقة لأفراد عينة الدراسة (ن= 408) وفق المتغيرات والتوزعات المختلفة، وقد بلغ (م= 90.27، ن= 408) في حين أن المدى النظري لأداة الدراسة (64 ـ 192) بمتوسط نظري قدره (128)؛ أي: أن درجة الصداقة لدى أبناء العاملات عموماً ممن ضمتهم الدراسة أدنى من المتوسط النظري)م حقيقي= 90.27، م نظري= 128).

ويظهر الجدول (2) درجات الصداقة عند أفراد عينة الدراسة حسب توزيعهم على متغيري الترتيب الولادي (أول، أوسط، أخير) ومتغير حالة الأب (متوفى، حي).

جدول رقم (2)

متوسط درجات الصداقة لأبناء العاملات حسب متغير الترتيب الولادي وحالة الأب

حالة الأب	الترتيب الولادي			المجموع
	الأول	الأوسط	الأخير	
متوفى	م= 87.00 ن = 6	م= 88.75 ن= 23	م= 89.7 ن= 6	م= 88.5 ن= 35
حي	م = 90.02 ن = 57	م= 90.81 ن= 251	م= 89.4 ن= 65	م= 90.47 ن= 373
المجموع	م = 89.90 ن = 63	م= 90.62 ن= 274	م= 89.43 ن= 71	م= 90.27 ن= 408

ويتضح من الجدول أن أعلى متوسط لدرجة الصداقة كان لدى الطلبة (ذوي الترتيب الأوسط) (م= 90.62، ن= 274) في حين كان متوسط درجات الأخير أقل من درجة الصداقة (م= 89.43)، كما اتضح من الجدول أن الطلاب من آباء أحياء كان متوسط درجاتهم أعلى مقارنة بمتوسط درجات الصداقة لدى أبناء العاملات الذين كانوا من آباء متوفين*.

ومن أجل اختبار مستوى دلالة الفروق في درجات الصداقة لدى أبناء من آباء أحياء أو متوفين، فقد تم حساب (t. test) لاختبار مستوى الفروق في الدرجات كما يظهر في جدول (3).

* (م حي= 90.47، ن= 373، م متوفى= 88.5، ن= 35).

جدول رقم (3)

نتائج اختبار (ت) لدرجات الصداقة لدى أبناء المتوفين والأحياء

حالة الأب	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الجدول (ت)	مستوى الدلالة
حي	373	90.27	3.73	* 2.416	0.019
متوفى	35	88.5	2.76		

ويبين جدول (4) متوسط درجات الصداقة لدى أبناء العاملات حسب متغيري حالة الأب (متوفى وحي)، والصف (الرابع والسادس والثامن).

جدول رقم (4)

متوسط درجات الصداقة لأبناء العاملات حسب متغيرات حالة الأب والصف

الصف	حالة الأب		المجموع
	متوفى	حي	
الرابع	م= 80.2 ن= 8	م= 83.98 ن= 126	م= 83.86 ن= 134
السادس	م= 89.60 ن= 15	م= 93.28 ن= 126	م= 92.87 ن= 136
الثامن	م= 91.420 ن= 12	م= 94.16 ن= 126	م= 93.92 ن= 138
المجموع	م= 88.49 ن= 35	م= 90.45 ن= 373	م= 90.27 ن= 408

يتضح من الجدول أن أعلى درجات متوسط الصداقة كانت لدى طلبة الصف الثامن، في حين كان أقل متوسط لدى طلبة الصف الرابع**، وأظهر الطلبة من آباء أحياء أعلى درجة صداقة من آباء متوفين (م حي=90.45، ن= 373، م متوفين = 88.46 ، ن = 35).

يبيّن جدول رقم (5) متوسط درجات الصداقة على مقياس الصداقة وفق متغيري الصف (رابع، سادس، ثامن)، والترتيب الولادي (أول، أوسط، أخير).

جدول رقم (5)

متوسط درجات الصداقة لأبناء العاملات حسب متغير الترتيب الولادي والصف

الصف	الترتيب الولادي			المجموع
	الأول	الأوسط	الأخير	
الرابع	م= 84.30 ن= 23	م= 93.89 ن= 81	م= 83.47 ن= 30	م= 83.87 ن= 134
السادس	م= 93.23 ن= 22	م= 92.86 ن= 93	م= 92.6 ن= 21	م= 92.88 ن= 136
الثامن	م= 92.93 ن= 18	م= 94.0 ن= 100	م= 94.9 ن= 20	م= 93.94 ن= 138
المجموع	م= 89.89 ن= 63	م= 90.64 ن= 100	م= 89.43 ن= 20	م= 90.27 ن= 408

* مستوى دلالة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$).

** (م ثامن = 93.92، ن= 138، م رابع= 93.86، ن= 134)

يتضح من الجدول أن أعلى متوسط درجة صداقة بالنسبة إلى الصفوف الثلاثة لدى طلبة الصف الثامن، في حين حصل طلبة الصف الرابع على أدنى متوسط درجة صداقة (م ثامن= 93.94، ن= 138، م رابع= 83.87، ن= 134)، أما بالنسبة إلى الترتيب الولادي فقد أظهر الطلبة من ذوي الترتيب المتوسط أعلى متوسط درجة صداقة) م= 90.64، ن= 274).

ومن أجل توضيح توزيع متوسطات درجة الصداقة وفق مستويات المتغيرات المشمولة بالدراسة: حالة الأب (متوفى، حي)، والصف (رابع، سادس، ثامن)، والترتيب الولادي (أول، أوسط، أخير) تم حساب متوسطات توزيع المتغيرات ومستوياتها كما يظهر في جدول (6).

جدول رقم (6)

متوسط درجات الصداقة لأبناء العاملات حسب متغيرات حالة الأب، والصف، والترتيب الولادي

حالة الأب / الصف / الترتيب الولادي	الأب متوفي			الأب حي			المجموع
	الرابع	السادس	الثامن	الرابع	السادس	الثامن	
الأول	م= 81.5 ن= 2	م= 93.0 ن= 2	م= 86.5 ن= 2	م= 84.57 ن= 21	م= 93.25 ن= 20	م= 93.13 ن= 16	م= 89.73 ن= 63
الأوسط	م= 80.7 ن= 3	م= 88.7 ن= 12	م= 91.4 ن= 8	م= 84.01 ن= 78	م= 93.5 ن= 81	م= 94.23 ن= 92	م= 90.67 ن= 274
الأخير	م= 83.7 ن= 3	م= 94.0 ن= 1	م= 96.5 ن= 2	م= 83.4 ن= 27	م= 92.5 ن= 20	م= 94.72 ن= 18	م= 89.36 ن= 71
المجموع	م= 82.03 ن= 8	م= 89.63 ن= 15	م= 91.43 ن= 12	م= 83.97 ن= 126	م= 93.92 ن= 121	م= 94.16 ن= 126	م= 90.27 ن= 408
	م= 88.49 ن= 35			م= 90.45 ن= 373			

يتضح من الجدول أن المتوسط العام وفق توزيع المتغيرات ومستوياتها قد بلغ (م= 90.27، ن= 408)، وقد كانت أعلى درجة في متوسط الصداقة لدى طلبة الصف الثامن من آباء أحياء (م= 94.16، ن= 126)، أما أقل متوسطات درجات الصداقة فقد كان لدى طلبة الصف الرابع لآباء متوفين (م= 82.3، ن= 8)، أو كان درجات الطلبة من ذوي الترتيب المتوسط أعلى في متوسط درجة الصداقة مقارنة بالآخرين (م= 90.67، ن= 274).

فكانت درجات الطلبة من آباء متوفين منخفضة بالمقارنة مع درجات متوسط الصداقة لطلبة من آباء أحياء (م متوفى= 88.49، ن= 35، م غير متوفى= 90.45، ن= 373).

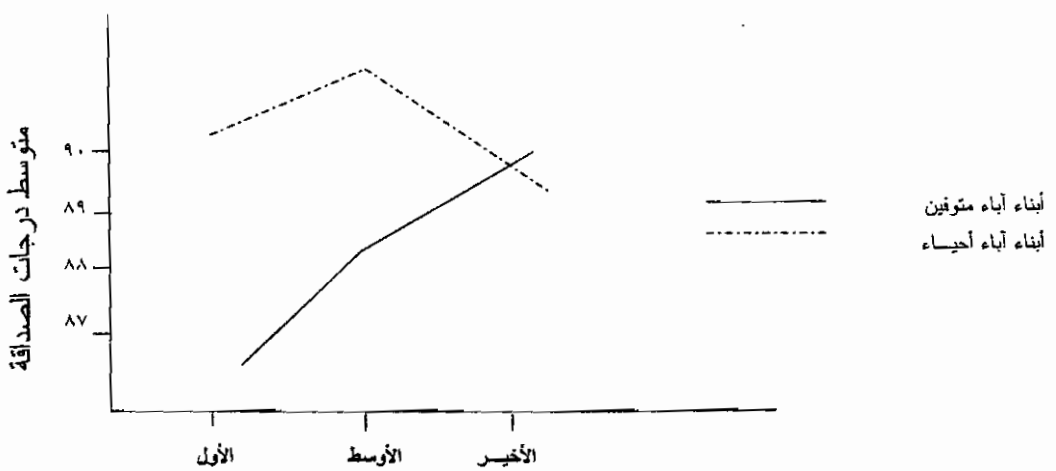
ومن أجل اختبار مستوى دلالة التفاعل بين متغيرات الدراسة تم إجراء تحليل التباين الثلاثي(2x3x2) للتصميم العملي كما يظهر في جدول (7).

جدول رقم (7)

تحليل التباين الثلاثي للمتغيرات: الترتيب الولادي، وحالة الأب، والصف، والتفاعلات الممكنة على درجات الصداقة بأبناء العاملات

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع التباين	متوسط التباين	قيمة ف	مستوى الدلالة
الترتيب الولادي	2	108.92	45.47	❖3.31	0.03
حالة الأب	1	120.22	120.22	❖❖7.31	0.007
الصف	2	8307.98	4153.99	❖❖252.47	0.0001
الترتيب الولادي × حالة الأب	2	107.04	53.52	❖3.25	0.03
الترتيب الولادي × الصف	4	70.16	17.54	1.07	0.37
حالة الأب × الصف	2	1.92	0.96	0.06	0.94
الترتيب الولادي × حالة الأب × الصف	4	55.93	13.84	0.84	0.50
الخطأ	390	6416.71	16.45		
المجموع	407	15188.34	34.32		

يتضح من الجدول أن الفروق في مستويات كل متغير بمفرده كانت ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\mu \leq 0.05$)، أما في حالة التفاعلات بين المتغيرات فلم يظهر أن الفروق بين تفاعلات المتغيرات ذات دلالة عند مستوى ($\mu \leq 0.05$) إلا في حالة تفاعل واحدة، وهي تفاعل متغير الترتيب الولادي (أول، أوسط، أخير)، وقد كان التفاعل ذا دلالة عند مستوى($\mu \leq 0.05$)، و(ف 2 = 390 = 3.25 $\mu \leq 0.03$)، ولصالح المتوسطات الأعلى في درجات الصداقة، ويمثل الشكل (1) ذلك التفاعل.



الشكل رقم (1)

أثر تفاعل حالة الأب والترتيب الولادي على متوسطات درجات الصداقة

يلاحظ من الشكل أن الفارق في متوسط درجات الصداقة بين أداء الأبناء من آباء متوفين وأبناء آباء أحياء ممن ترتيبهم الولادي الأول أعلى منه في الترتيب الأوسط والأخير، كما يظهر أن الفارق في متوسط درجات الصداقة بين الأبناء من آباء متوفين وأحياء ممن ترتيبهم الولادي الأخير أقل منه في الترتيب الأول والأوسط، الشكل رقم (1).

المناقشة:

أشارت نتائج الدراسة إلى تدني مستوى درجات الصداقة المقاسة بالمقياس المطور من قبل الباحثين؛ إذ كان متوسط درجات الصداقة (90.27)، في حين أن المتوسط النظري للمقياس (128). كما أشارت النتائج إلى تحسن متوسط درجات الصداقة لدى أبناء الأمهات العاملات من آباء أحياء بالمقارنة مع الأطفال من آباء متوفين. وأيدت نتائج الدراسة فرضية أن الصداقة ظاهرة معرفية اجتماعية تنمو وتتطور مع العمر؛ إذ ظهر تحسن في متوسط درجات الصداقة بتقدم العمر، فقد أحرز أعلى متوسط درجات الصداقة من أفراد عينة الدراسة الأطفال من أبناء الأمهات العاملات في الصف الثامن، بينما حصل على أدنى متوسط الأطفال في الصف الرابع. وأظهر الطفل الأوسط تحسناً بسيطاً في متوسط درجات الصداقة مقارنة بالنسبة إلى الطفل الأول والأخير.

ظهر في جدول توزيع أفراد العينة عدم تساوي الأفراد موزعين على متغيرات الدراسة، ويرد ذلك لطبيعة المتغيرات المبحوثة، فمن الطبيعي أن الآباء غير المتوفين أكثر وجوداً من المتوفين، وهذا ما يسوغ تدني عدد أفراد الآباء المتوفين. والأمر نفسه بالنسبة إلى توزع أفراد الدراسة على متغير الترتيب الولادي، ويرد الاختلاف في العدد بطريقته العشوائية الطبقية.

ومن أجل اختبار فرضية الدراسة تم إجراء تحليل التباين الثلاثي (3x3x2) لتفاعل المتغيرات على متوسط درجات الصداقة، وظهر أن هناك فروقاً ذات دلالة على مستوى المتغيرات كلٍ بمفرده، بينما لم تظهر فروق ذات دلالة للتفاعلات الممكنة سوى حالة واحدة، وهي حالة تفاعل الترتيب الولادي وفق حالة الأب (متوفى وغير متوفى).

أظهر أبناء العاملات في الأدب الذي تم تقصيه وفق مستويات الدراسة المختلفة تدنياً في قدرتهم على إنشاء علاقات صداقة حميمة، كما لم يحظ هؤلاء الأطفال بالاهتمام والأمن الذي يساعدهم على تقديم الراحة للرفاق بهدف الحفاظ على علاقة جيدة معهم (Caplan and Hay, 1989)، كما قد لا يكون هؤلاء الأطفال (أفراد عينة الدراسة) قد تعرضوا لنماذج صداقة من قبل الوالدين ساعدتهم على نمذجتها (modeling) مع رفاقهم، مما يحرمهم من ممارسة هذه الخبرة، ونقلها من الوالدين إلى الرفاق (Faver and Branstettler, 1994). كما توصي نتائج الدراسة بأن هؤلاء الأطفال لم تكن أمامهم فرص كافية لتطوير قدرات أو كفاءات اجتماعية تتمثل في مبادرة السلوك الاجتماعي المرغوب، والمحافظة على الاستمرار في التفاعل، والقدرة على حل الخلافات التي يمكن أن تحدث بينهم وبين الرفاق.

لم يظهر الأطفال سلوكاً يجعلهم متفوقين اجتماعياً، أو لديهم مهارة اجتماعية في الحفاظ على الرفاق، أو إظهار سلوك توافق اجتماعي مع الآخرين، وقد أظهر هؤلاء الأطفال قصوراً في طول الوقت الذي يقضونه في تبادل الألعاب والأفكار مع الأصدقاء، أو الاندماج في سلوكات إيجابية مقبولة مع الآخرين، وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة (Vespo, 1989, Rizzo, 1988).

وأظهرت نتائج الدراسة أن للترتيب الولادي أثراً على درجات الصداقة وفق المستويات الثلاثة، (أول، أوسط، أخير) لصالح الطفل الأوسط. وقد جاءت هذه النتائج مؤيدة لسعي الطفل المتوسط المتواصل للوصول إلى اهتمام الوالدين، والحصول على رضاهم، واهتمامهم، لأن الطفل المتوسط لا يشكل في العادة محط اهتمام الوالدين بالدرجة نفسها التي يحظى بها الطفل الأول أو الأخير. لذلك فإن الطفل الأوسط معني بإظهار تساهله وإيجابيته وتعاونه (Howes, 1988)، وتعاطفه الوجداني (Barnet, 1984). كما أن الأطفال من مثل هذا الترتيب - في العادة - يخرجون خارج إطار الأسرة للحصول على الخبرات والمعارف في إنشاء الصداقة نظراً للمنافسة التي يواجهها من قبل الطفل الأول والأخير، مما يفرض عليه بذل أقصى مجهود ليلاقي القبول والرضى ويتدرب على الاندماج مع الآخرين، ويتدرب على أساليب إرضاء الآخرين، وإقامة روابط عاطفية لديهم، مما حرمه منه أفراد الأسرة.

أما بالنسبة إلى حالة الأب فقد جاءت نتائج الدراسة متفقة مع الأساس المنطقي والأساس النفسي الذي ذهب إلى أن الأب يمثل النموذج الأول للطفل الذكر الذي يتطلع إليه لتطوير مشاعر الثقة والأمن، والخلاص من أزمة عدم القبول، والتوجه نحو الآخرين، والتحرر من مشاعر التمركز نحو الذات (Faver and Branstetter, 1994).

واتفقت هذه النتيجة مع ما ذهب إليه جبريل (1986)، من أن رعاية الأب لا تقل أهمية عن رعاية الأم؛ إذ لم يعد صحيحاً بعد ذلك المبدأ الذي ظل عصوراً طويلة يسيطر على الفكر السيكولوجي، والذي ينادي بأن الأم خاصة والإناث عامة هن أقدر على تحمل تلك المسؤوليات، وهن الأكثر أهلية للقيام بدور رعاية الطفل، فقد يحظى الطفل والذكر بخاصة من أبيه بقدر من الدفء والتفهم والاستثارة. كما أن المؤثرات الأسرية تتميز بأهميتها في نمو الطفل الاجتماعي والوجداني، وفي تكوينه الشخصي عندما يفقد أحد والديه في الطفولة المبكرة خاصة، وفقدان الطفل لأحد والديه - بدون أن يتوافر له البديل المناسب - يمكن أن يؤدي إلى تطوير مشاعر عدم الأمن والثقة والاعتمادية بالإضافة إلى تأثيرات سلبية في الشخصية.

كما أن أهمية العلاقة بين الطفل والوالدين ونموها السويّ يسوِّغ أهمية وجود الأب بشكل خاص، إذ إن الأطفال في المراحل العمرية المبكرة أكثر ميلاً لتطوير مشاعر الصداقة والمهارات الاجتماعية مع الوالدين، وميل الذكور إلى تطوير مثل هذه العلاقة مع الآباء - بشكل خاص - الذي يشكل نموذجاً يتشرب منه معظم سلوك الذكور التكيفي، ومنها سلوك الصداقة. هذا بالإضافة إلى أن الآباء يشكلون مصدراً معرفياً لأبنائهم نظراً لسعيهم نحو التفرد والاستقلال، وعدم ظهور الحاجة الملحة لديهم للتطابق والمسايرة الاجتماعية كما هي لدى الإناث؛ لأن الخصائص الرجولية تتطلب ممارسات محددة لا يتم استيعابها إلا من نمذجة سلوك الأب (Buhrmester and Furman, 1986)، وهذا ما أيدته نتائج الدراسة الحالية.

أما بالنسبة إلى متغير الصف فقد اتفقت نتائج الدراسة مع الأساس المنطقي الذي يذهب إلى أن الأطفال كلما ازدادت أعمارهم أتيحت لهم فرص أكبر للتفاعل، وكلما ظهرت لديهم خبرات مناسبة للقيام بمحاولات الاندماج مع الآخرين، والخروج عن الأسرة وإقامة روابط مناسبة مع الوالدين والإخوة في جو آمن مصوب خالٍ من الأخطاء مع أن توافر الفرص المناسبة في هذا المجال تتدنى لأطفال الأمهات العاملات (Faver and Branstetter, 1994 Caplan and Hay, 1989).

إن تفهم مشاعر وأفكار الآخرين والاستماع لمشاكل الرفاق تتطلب نمواً متقدماً، وقدرة متقدمة على ممارسة فهم واعتبار أفكار الآخرين، تلك القدرة التي تشكل حجر الأساس في إنشاء علاقة ودية متفهمة ودافئة. وقد أكد (Eisnberg and Mussen, 1989) أن تفهم مشاعر وأفكار الآخرين والاستماع لمشاكلهم، والحفاظ على أسرارهم مظاهر تنمو مع العمر، إذ إن الأطفال الأكبر سناً لديهم مستوى أكبر من المهارات الاجتماعية، وممارسة نتائج عمليات التنشئة الاجتماعية. وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع ما توصل إليه (Selman, 1980, Brandt, 1981, Shaffer, 1988, Howes, Hamilton, and mathesm, 1994) من أن الأطفال الأكبر عمراً لديهم سلوك متوافق اجتماعياً، ولديهم فرص لعرض نماذج سلوك اجتماعي يعكس الموافقة والقبول والمرغوبية الاجتماعية، مما أدى إلى شعورهم بفاعليتها وتعزيزها. كما أن الفرص متاحة لتنمية الكفاءة الاجتماعية، مما يحسن مراكزهم لدى رفاقهم.

كما أظهرت النتائج تقدم درجات الصداقة لدى أطفال الصف الثامن؛ نظراً لتقدمهم في إنشاء علاقات مع أفراد خارج الأسرة وتوجههم نحو ذلك لإحراز القبول والرضى من الآخرين من أجل بلورة الذات الاجتماعية المقدرة من قبل الآخرين، وسعياً للنجومية بين الرفاق في بعض الأحيان، بينما لم تشكل هذه الحاجات دوافع لدى أطفال الصف السادس والرابع. كما يبدأ الطفل في سن (14) فما فوق في تفهم مشاعر الآخرين وبخاصة الجنس الآخر من أجل فهمهم وفهم نفسه، ومما يفرض عليه حاجة من يتحدث معهم من أقرانه، ونقل أسراره لهم، وبثهم أشجانه وهمومه. وقد تأيدت هذه النتائج بما توصل إليه مرزوق مرزوق (1994)، ودراسة (Hunter and Youniss, 1982)، ودراسة (Bigelow and La Gaipa, 1980)، وفرضية سوليفان (Sullivan).

وقد أبرز تمايز الحاجات التي تشبعها الصداقة في الأعمار المختلفة تمايز الحاجات والمهارات الاجتماعية المتطورة والمتغيرة التي يميل الطفل إلى اتباعها، مما جعل الأطفال الأكبر عمراً أكثر وضوحاً في سلوكاتهم نحو إقامة العلاقة مع الأطفال الآخرين كما ظهر في نتائج الدراسة الحالية (Buhremslter, and Furman, 1987).

أما النتائج المتعلقة بوجود فروق تُعْزَى للتفاعل فقد ظهر أن التفاعل ذا الدلالة كان بين المتغير الولادي وحالة الأب ومتوسطات درجات الصداقة لدى أبناء العاملات في مدينة عمان. إن أطفال الأمهات العاملات من آباء أحياء أظهروا زيادة في درجات متوسط الصداقة. أما باعتبار الترتيب

الولادي، فإن الأطفال من ذوي الترتيب الأول من آباء أحياء أظهروا تحسناً وفروقاً بين الأطفال من ذوي الترتيب الأول من آباء متوفين، والأمر نفسه بالنسبة إلى الطفل المتوسط والطفل الأخير. وقد تأيدت هذه النتيجة بمنطق النمو الاجتماعي والنظرية النمائية التي تذهب إلى أن الطفل الأول قد توافرت أمامه خبرة غنية عرضها الأب الحي وطورها في أثناء تفاعله مع أطفاله، واستعداده لممارسة خبرة التربية والتنشئة. مع أن الفروق كانت ذات دلالة وأكثر وضوحاً بالنسبة إلى الطفل الأول من آباء أحياء بالمقارنة مع الأبناء ممن ترتيبهم الأخير؛ إذ يقل تأثير الآباء على أبناء الأمهات العاملات كلما تقدموا في العمر، لأن الطفل في هذا العمر يتقدم نحو إنشاء وبناء صداقة مع الرفاق من الجنس نفسه؛ لذلك يتدنى تأثير الأب على الأطفال، ويتغير مركزهم بكونهم نماذج، ويتوجه نحو مصادر أخرى لممارسة أنشطة تعاونية وتفاعلات ناجحة من مثل الرفاق، ونماذج من خارج الأسرة. وقد اتفقت هذه النتائج مع ما توصل إليه.
(Guruchari, et al., 1982, Rubin, 1996; and Neimeyer, and Mitchill, 1988, Kinight, et al., 1994, Kochanska, et al., 1994).

وإن نتائج الدراسة تزود بأدلة مهمة يمكن أن تفيد التربويين وعلماء النفس والمهتمين بشؤون تربية الطفل في المجتمع العربي، والمجتمع الأردني بخاصة، وذلك بهدف تربية الطفل تربية نفسية واجتماعية ووجدانية سليمة تساعده في التكيف السوي مع أفراد مجتمعه، وتزيد فاعليته في ممارسة أنشطته الاجتماعية والحياتية.

توصيات الدراسة:

إن الدراسة بما ضمته من أدب نفسي وتربوي عربي وأجنبي، وما توصلت إليه من نتائج يمكنها الوصول إلى توصيات تعتبر هادفة للباحثين والممارسين لتنفيذ النظرية النفسية والتربوية في التربية والتنشئة. وتوصي الدراسة بـ:

1. زيادة الاهتمام بتطور المعرفة الاجتماعية والنفسية لدى الأطفال في الأعمار المختلفة، وبشكل خاص أطفال السنوات المبكرة الذين تتطلب دراستهم جهداً منظماً، وتكنيكاً بحثياً متقدماً، وإن ذلك يساعد في التخطيط لتربية وتنشئة شخصيات متعاونة ذات اتجاهات إيجابية نحو الرفاق. وترجع أهمية ذلك إلى أن بذور الشخصية تبدأ في التشكل في السنوات الأولى من الطفولة.
2. كما أن الأطفال الأيتام من أبناء الأمهات العاملات يفتقرون إلى خبرات غنية وثرية تساعدهم على تعويض ممارسات النماذج التي فقدوها من جراء موتهم أو غيابهم الدائم؛ لذلك فإن توفير مثل هذه النماذج وتنظيم تفاعل الأطفال مع هؤلاء النماذج يزودهم بخبرات عوضية تساعدهم في النمو السوي.

Cohen, R., Duncan, M., & Cohen, S., (1994), Classroom peer relations of children participating in a pull - out enrichment program. Gifted child Quarterly, Vol. 38, No. 1, PP: 33-37.

Diaz, R., & Berndt, T., (1982), Children's knowledge of a best friend: fact or fancy? Developmental Psychology. 18, 6, PP: 787-794.

Dickens, w., & perlman, D., (1981), Friendship over the life - cycle in: Duck & R. Gilmour (eds.), Personal Relationships, Vol. (2). Developing Personal Relationships. London, Academic Press, PP: 91-122.

Eisenberg, N., & Mussen, P., (1989), The roots of prosocial behavior in children. Cambridge, Engl&: Cambridge University Press.

English, H., & English, A., (1983), A comprehensive dictionary of psychological & psychoanalytical terms. New York, Longman.

Farver, J., & Wendy Branstetter, (1994), Preschooler's prosocial responses to their peers distress. Developmental Psychology, Vol. 30, No. 3, PP: 334-341.

Furman, W., & Bierman, K., (1983), Developmental changes in young children's conceptions of friendship. Child Development, 54, PP: 549-556.

Furman, W., & Buhrmester, D., (1985), Children perceptions of the quality of sibling relationships. Child Development, 56, PP: 448-461.

Furman, W., & Buhremester, D., (1985a), Children's perceptions of the personal relationships in their social networks. Developmental Psychology, 21, PP: 1016-1024.

Gurucharri, C., & Selman, R., (1982), The development of interpersonal underst&ing during childhood, preadolescence, & adolescence: alongitudinal follow up study. Child Development, 53, PP: 924-927.

Hoffman, L., (1963), The decision to work, in Ivan NYE & L., Hoffman, The employed mother in America, R& Mcnally & Co., Chicag.

Hoffman, L., (1989), Maternal employment & the young child, in m. Parlmutter (ed.), Minnesota symposia on child psychology, Vol. 17, Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Hoffman, L. (1991). How Parents make their mark on genes Science, 252, 1250-1253.

Howe's, C., (1988), Peer interaction of young children. Monographs for the society of research in child development, 53 (217).

Howes, C., Hamilton, C., & Matheson, C., (1994), Children's relationships with peers: Different associative with aspects of the teacher-child relationship. Child Development, 65, PP: 253-263.

Hunter, F., & Youniss, J., (1982), Changes in functions of three relationships during adolescence. Developmental Psychology, 18, PP: 806-811.

Knight, G., Virdin, L., & Roosa, M., (1994), Socialization & family corerrelates of mental health outcomes among hispanic & Anglo American Child Development Children: Consideration of cross-Ethinc Scalar equivalence., 65, PP: 212-224.

Kochanska, G., Devet, K., Goldman, M., Murray, K., & Patman, S., (1994), Maternal reports of conscience development & Temperament in young children. Child Development, 65, PP: 852-868.

Neimeyer, R., & Mitachell, K., (1988), Similarity & Attraction:
A longitudinal study, Journal of Social & Personal Relationships, 5, PP: 131-148.

Neziek, J., Whecler, L., & Reis, H., (1990), Academic Performance & socialp behaviour, Journal of Social & personal Relationships, 7, PP: 291-309.

Noor, N., (1994), Children & Well-being: a comparison of employed & non-employed women. Work & stress, 81,1, 36-46.

Nye, I., (1952), Adolescent - parent adjustment: Age, Sex, Sibling number, Broken homes, & Employs mother as variables. Marriage & family living, November, PP: 327-332.

O'Brien, S., & Bierman, K., (1988), Conceptions & received influence of peer groups. Child Development, 59, PP: 1360-1365.

O'ppenheimer, L., & Thijseen, F., (1983), Childrens' thinking about friendships & the

relations to popularity. The Journal of psychology, 114, PP: 69-78.
Rice, P., (2000), Baby, Souls, name & health: traditional customs for a newborn infant among the human in Melbourne, Early Human Development, 57, 189-203.
Rizzo, T., (1988), The relationship between friendship & Sociometric judgment of peer acceptance & rejection. Child Study Journal, 18, PP: 161-191.
Rizzo, T., (1989), Friendship development among children in school. Norwood, New Jersy, Ablex Pub. Co.
Rout, U., Cooper, C, & Kerslake, H., (1997), Working & non-working Mothers: a comparative study. Woman in Management Review, Vol 12, No, 7, PP: 264-275.
Rubin, Z., (1996), Children's Friendships. London: Open Books. Seras, D., Freeman, J., & Peplen, L., Social Psychology, J., & Peplan, L., Social Psychology. New Jersy: Prentice-Hall, Inc. Englewood Cliffs.
Schofield, J., (1981), Complimentary & conflicting identities: Images & interaction in a interracial school. In S. asher, & J., Gottman, (Eds.) The Development of children's friendships. New York. Cambridge University Press, PP: 53-90.
Selman, R., (1980), The growth of interpersonal underst&ing Developmental & Clinical analysis. Academic Press, New York, PP: 136-142.
Shaffer, D., (1988), Social & personality development, Brooks, cole publish. Co. Pacific Grove.
Sullivan, H., (1953), The Interpersonal theory of psychiatry, New York, Norton.
Thomas, T., (2001), Becoming a mother - Maternal sense as spiritual formation. Journal of Relegious Education. Vol. 96, No 1, 88-106.
Vespo, J., (1989), Preschoolers' differential behavior toward best friends, associates & acquaintance. (Report No. 143), Research Triangle Park, NC: Sigmaxi: Scientific Research Society.
Wolfgang, F., & Gisela, T., (1999), Emotion regulation in early childhood: A Cross-Cultural Comparison between German & Japanese Toddlers: Journal of Cross-cultural Psychology, 30, 6., 684-711.
Wright, P., & Keple, T., (1981), Friends & parents of sample of high school juniors: an exploratory study of relationship intensity & interpersonal rewards, Journal of Marriage & the family, August, PP: 559-570.

فاعلية برنامج إرشاد سلوكي جمعي في تنمية المهارات الاجتماعية وتحسين التكيف لدى الأطفال
(دراسة ميدانية تجريبية)

د. محمد قاسم عبدالله
أستاذ مشارك الصحة النفسية. كلية التربية، في جامعتي حلب والملك خالد

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى تنفيذ برنامج في الإرشاد السلوكي، والكشف عن فعاليته في تنمية المهارات الاجتماعية، وتحسين التكيف لدى عينة من الأطفال السوريين تتراوح أعمارهم بين 9 ـ 12 سنة قوامها (10 تجريبية، و10 ضابطة).

وقد اعتمدت الدراسة المنهج التجريبي، وكانت الأدوات المستخدمة فيها: 1 ـ مقياس المهارات الاجتماعية للصغار، 2 ـ قائمة تقدير التكيف للأطفال، 3 ـ برنامج الإرشاد السلوكي.

وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي في كل من المهارات الاجتماعية والتكيف، لصالح القياس البعدي. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة في كل من المهارات الاجتماعية والتكيف لصالح المجموعة التجريبية. لكن لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في بُعد واحد من أبعاد التكيف، وهو التكيف المنزلي.

The Effictiveness of Counseling Program in Promoting and Enhancing Social Skills and Adjustment Among Children

Dr. Mohammad Q. Abdullah
Associate Professor of Clinical Psychology - King Khalid University

Abstract

The objectives of this study was to determine the effects of behavioral- counseling program in promoting social skills and developing the adjustment among children. The sample consisted of 20 Syrian children, aged 9-12, divided into 2 groups: experimental and control. 3 tools (matson Evaluation of Social skills, Behavioral chick list, Behavioral counseling Program) were used to collect the data.

The results showed significant differences between exprimental and control group and between rescores and post-scores of exprimental group in social skills and adjustment. But there were no significant differences between the children in family adjustment. Moreover, the results indicated significant correlation between social skills and adjustment.

ويمكن صياغة مشكلة الدراسة بما يلي:

1 . ما مدى فعالية البرنامج الإرشادي في تنمية المهارات الاجتماعية وتحسين مستوى التكيف لدى الأطفال؟

2 . هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المهارات الاجتماعية والتكيف في القياس القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية؟

3 . هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في كل من المهارات الاجتماعية والتكيف؟

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة إلى:

1 . إعداد برنامج إرشادي لتنمية المهارات الاجتماعية ورفع مستوى التكيف لدى الأطفال.

2 . التعرف على مدى فعالية هذا البرنامج في تنمية المهارات الاجتماعية والتكيف لدى الأطفال.

3 . التعرف على مدى انعكاس هذا البرنامج في تحسن المهارات الاجتماعية والتكيف بعد تطبيق البرنامج.

4 . التعرف على مدى انعكاس البرنامج في تحسن المهارات الاجتماعية والتكيف لدى المجموعتين التجريبية والضابطة.

مصطلحات الدراسة:

المهارات الاجتماعية: ظهرت تعريفات عديدة للمهارات الاجتماعية يمكن تصنيفها في أربع فئات هي:

1 . تعريفات ركزت على مهارات التوكيدية السلبية Negative Assertive Skills على أنها أحد أبعاد المهارات الاجتماعية، مثل تعريف شتيندن المبكر (Chittenden, 1942) الذي يعتبر «التوكيدية السلبية هي الاستجابة السلوكية من أحد الأطفال لتأثره بطفل آخر». وتعريف هرسن وبيلاك (Hersen and Bellack, 1977, p: 33) الذي يقول «التوكيدية السلبية هي الأنماط السلوكية التي تعد استجابة مباشرة أو غير مباشرة لأنشطة الأطفال الآخرين».

2 . تعريفات ركزت على مهارات التوكيدية الإيجابية Positive Assertive Skills على أنها أحد جوانب المهارات الاجتماعية، مثل تعريف كيلر وكارلسون (Keller and Carlson, 1974, p:108) القائل: إن المهارات الاجتماعية هي «استخدام المدعمات أو المعززات المعممة generalized reinforces في جماعة الرفاق»، ويتضمن التدعيم هنا محاكاة الأطفال الآخرين، والابتسام لهم، والضحك، والعطاء، والتفاعل اللفظي.

3 . تعريفات ركزت على إقامة علاقات فعالة مع الآخرين، مثل تعريف كومبس وسلابي، (Combs and Slaby 1987, p:17) القائل بأن المهارات الاجتماعية هي «القدرة على التفاعل مع الآخرين في البيئة الاجتماعية بطرق تعد مقبولة اجتماعياً وذات قيمة، وفي الوقت نفسه تعد ذات فائدة للفرد ولمن يتعامل معه، وذات فائدة للآخرين».

4 . تعريفات ذات منحى سلوكي ومعرفي: منها تعريف جريشام (Gresham, 1986, p:150) الذي يقول: إن المهارات الاجتماعية «هي الاستجابات التي تصدر في مواقف محددة، وتؤدي إلى زيادة احتمال ثابت للتدعيم، وانخفاض العقاب المتوقع للسلوك الاجتماعي»، وتعريف سلتز (Selts,1982) الذي يرى أن المهارات الاجتماعية «هي أنواع المعرفة الاتصالية التي يحتاج إليها الفرد والجماعات للتمكن من التعامل مع بعضهم البعض بالطرق التي تعتبر مناسبة اجتماعيا وفعالة استراتيجياً».

التعريف الإجرائي: إننا نعتمد التعريف الإجرائي التالي للمهارات الاجتماعية:

«قدرة الطفل على المبادأة بالتفاعل الاجتماعي والتواصل مع الآخرين، والالتزام بآداب

السلوك، والتعبير عن المشاعر السلبية والإيجابية إزاءهم، وضبط انفعالاته في مواقف التفاعل الاجتماعي بما يتناسب مع طبيعة الموقف»، وكما يدل على ذلك الدرجة المرتفعة على مقياس المهارات الاجتماعية للصغار (سليمان، 1998، ص: 16).

التكيف adjustment أو (التوافق adaptation) : التكيف في اللغة هو «التآلف والتقارب، إنه نقيض التخالف والتصادم». ويعرف وولمان (Wolman, 1973) التكيف بأنه «علاقة متناغمة مع البيئة تنطوي على القدرة على إشباع معظم حاجات الفرد، وتلبي المتطلبات المادية والاجتماعية جميعها عند الفرد». ويعرفه الرفاعي (1982، ص: 31) بأنه «مجموعة ردود الأفعال التي يعدل بها الفرد بناءه النفسي وسلوكه ليستجيب إلى شروط محيطية محدودة أو خبرة جديدة». ويعرفه عبدالله (2000، ص: 38) بأنه «مجموعة من الاستجابات التي يعدل بها الفرد تكوينه النفسي وسلوكه أو بيئته الخارجية لكي يحدث الانسجام المطلوب، ويشبع حاجاته ويلبي متطلبات البيئة الاجتماعية والطبيعية». وللتكيف عدة أبعاد:

1. التكيف الذاتي أو الشخصي: ويتضمن السعادة مع النفس والرضا عنها، وإشباع الدوافع الفيزيولوجية والنفسية الاجتماعية (عبد الله، 2000).
2. التكيف الأسري: وهو قدرة الطفل على تكوين علاقات طيبة مع والديه وأخوته، ويظهر من خلال التعاون مع أفراد الأسرة وتقبل التعليمات والتوجيهات الأسرية وشعوره بالرضا والسعادة فيها (كامل، 1988).
3. التكيف الاجتماعي: وهو السعادة مع الآخرين والالتزام بأخلاقيات المجتمع ونظمه وقوانينه، وتقبل قواعد الضبط الاجتماعي، والتفاعل الاجتماعي السليم مع الآخرين (زهران، 1974).
4. التكيف المدرسي: وهو قدرة الطفل على تكوين علاقات طيبة مع مدرسيه وزملائه في المدرسة، كما يظهر من خلال النشاط واستيعاب المواد الدراسية والمواظبة والمحافظة على النظام (الصياطي، 1997).

مما سبق يمكن الوصول إلى التعريف الإجرائي: التكيف هو «السلوكيات التي تعبر عن درجة الانسجام بين الفرد وبيئته الداخلية والخارجية، كما تظهر من خلال: التكيف الذاتي أو الشخصي، والتكيف الأسري أو المنزلي، والتكيف الاجتماعي، والتكيف المدرسي، كما يدل على ذلك الدرجة المرتفعة على مقياس تقدير التكيف للأطفال».

البرنامج الإرشادي: وهو برنامج في الإرشاد السلوكي مخطط ومصمم بحيث يقدم خدمات إرشادية مباشرة وغير مباشرة للأطفال الذين يعانون ضعفا في المهارات الاجتماعية، وذلك بهدف تنمية هذه المهارات، ورفع مستوى تكيفهم الشخصي والاجتماعي. ولهذا البرنامج أهدافه، وأسسه النظرية، وأساليب وفنيات إرشادية سلوكية مثل لعب الدور، والنمذجة، والتعزيز الإيجابي. (انظر أدوات الدراسة).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

لقد عرفت المهارات الاجتماعية تعريفات متعددة، وذلك استناداً إلى الاتجاه النظري الذي يعتمده الباحث. فقد نظر إليها البعض على أنها سمة مثل تعريف لي (Lee,1977, p:318) الذي يقول: «إنها إجراء ديناميكي يشمل قدرات الفرد، وأنها بمثابة نموذج افتراضي يدل على سمة عامة مشتركة بين الأفراد»، واعتبرها البعض الآخر نموذجاً سلوكياً، مثل تعريف (Cartldege & Milburn,1980, p:33) الذي ينص على أن المهارات الاجتماعية «قدرة الفرد على إظهار الأنماط السلوكية والأنشطة المدعمة إيجابياً، والتي تعتمد على البيئة، وتفيد في التفاعل الاجتماعي»، في حين عرفها البعض الآخر من منظور معرفي مثل تعريف ترور (Trower, 1979, p:4) الذي ينص على أن «الشخص الماهر اجتماعيا هو الذي عنده مقاصد وأهداف يسعى من خلالها للحصول على مكافآت، وأنها تمثل المعرفة الاجتماعية والتواصلية التي يحتاجها كل فرد»، وقد عرفها فريق آخر من منظور تكاملي مثل آرجيل (Argyle, 1981, p:159) الذي ينص على أنها «القدرة على إحداث التأثيرات المرغوبة في الآخرين في المواقف الاجتماعية، وأن مشاركة الآخرين تمثل درجة من التدعيم الاجتماعي الذي يقدمه الشخص المشارك» وتعريف سليمان (1998، ص: 16) الذي ينص

على أن المهارات الاجتماعية «هي قدرة الفرد على المبادأة بالتفاعل الاجتماعي، والتعبير عن المشاعر السلبية والإيجابية إزاءهم، وضبط انفعالاته في المواقف الاجتماعية، بما يتناسب مع طبيعة الموقف».

وتعتبر نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا الأساس النظري لاستراتيجية التدريب على المهارات الاجتماعية تصمم لتعليم الطفل مهارات التفاعل الإيجابي مع الآخرين، وتتكون من سلسلة من الفنيات التي تمتد من التعليمات اللفظية حتى ممارسة السلوك وتقييمه. و المهارات الاجتماعية «استجابات بين شخصين (تبادلية) Interpersonal Responses» وفقا للباحثين ماتسون وأولنديك، (Matson and Ollendick ,1989) وقد حددا طبيعة هذه الاستجابات وأنواعها بدقة، في: النظر إلى الشخص الآخر حين التحدث معه، تكوين علاقات اجتماعية وصداقات، مساعدة صديق تعرض لأزمة أو مشكلة، الشعور بالسعادة حين يكون الآخر سعيداً، القول للآخرين بأنهم جيدون، المبادأة في المناقشات والحديث مع الناس الآخرين، التعبير عن المشاعر الحقيقية أمام الآخرين، تسمية الشخص باسمه، الشعور بالسعادة حين تقديم المساعدة للآخرين، الشعور بالأسف حين إيذاء الغير.

وبالمقابل فقد ذكر هذان العالمان، أشكال السلوك الاجتماعي غير المناسب أو الشاذ، وهي: إيذاء مشاعر الآخرين، النظر إلى الآخرين باشمئزاز، عدم الالتزام بالمواعيد، الكذب لبلوغ ما يريد، الحديث بصوت مرتفع جداً، الشعور بالحسد والغيرة لتفوق الآخرين، الدخول في عراك وصدامات مستمرة.

أما بالنسبة لمكونات المهارات الاجتماعية فقد تناولها الباحثون من زوايا متعددة أيضاً. فقد أشار موريسون (Morrison, 1981) إلى أنها تشمل ثلاثة مكونات رئيسية هي: العناصر التعبيرية مثل (محتوى الحديث، واللغة وحجم الصوت، والسلوك غير اللفظي كالنظر وتعبيرات الوجه)، والعناصر الاستقبالية مثل (الانتباه، والفهم اللفظي للمحتوى، ومعرفة العادات الثقافية)، والاتزان الانفعالي مثل (توقيت الاستجابة، والتدعيم الاجتماعي). أما ريجيو (Riggio, 1986) فقد وضع نموذجاً لمكونات المهارات الاجتماعية بحيث تشمل: مهارات الاتصال اللفظي، وغير اللفظي. أما ميريل (Merrel, 1998) فيعرض مكونات المهارات الاجتماعية للأطفال من خلال تقويم كل من الأم والمعلمة وفقاً للعناصر التالية:

1. التفاعل الاجتماعي social interaction، وهو قدرة الطفل على التعبير عن ذاته والاتصال الشخصي بالآخرين وجهاً لوجه، والتفاعل معهم في مختلف الأنشطة، مع تكوين صداقات يسودها الود والمحبة.
2. الاستقلال الاجتماعي social independence، وهو قدرة الطفل على أداء المهام معتمداً على نفسه، والمحافظة على أدواته وممتلكاته الشخصية.
3. التعاون الاجتماعي social cooperation، ويمثل مهارة الطفل في مساعدة زملائه وأقرانه في المواقف المختلفة، واشتراكه في أنشطتهم.
4. الانضباط الذاتي self-control، ويمثل قدرة الطفل على الامتثال للتعليمات والأنظمة الاجتماعية.
5. المهارات البين شخصية interpersonal skills وتمثل قدرة الطفل على إقامة علاقات اجتماعية إيجابية مع الآخرين كالمشاركة في الأنشطة والتقبل الاجتماعي من الأقران والحساسية لمشاعرهم وفهم مشكلاتهم.
6. مهارات تدبير الأمور والتصرف self-management skills، وتمثل الانضباط والالتزام بالقوانين المدرسية والتحكم بالانفعالات.
7. المهارات الاجتماعية المدرسية academic skills، وهي المتعلقة بأداء الطفل في الفصل واشتراكه في الأنشطة المدرسية.

أكد عدد من علماء النفس على المنشأ الاجتماعي للاضطرابات النفسية والسلوكية، وشدد بعضهم الآخر على النتائج الإيجابية التي يحدثها التدريب على المهارات الاجتماعية بما يساعد

على تحقيق التكيف ورفع مستوى الصحة النفسية، (Matson and Ollendick, 1989). فقد أجريت العديد من الدراسات لبحث فعالية برامج تنمية المهارات الاجتماعية لدى المتخلفين عقلياً (Sargent,1988; Warger, 1990; Longon, 1995; Gumpel, 1994; ميهوب، 1996، بخش، 1997) والمضطربين سلوكيا (سليمان، 1998، الكفوري، 1992).

ففي دراسة بخش (1997) التي هدفت إلى الكشف عن فعالية برنامج لتنمية المهارات الاجتماعية في خفض النشاط الزائد لدى عينة من الأطفال المعاقين عقلياً (حجمها 20) تتراوح أعمارهم بين 9-14 سنة، قامت بتدريب أفراد العينة على مهارات التواصل اللفظي، والاستماع، والتحدث والاتصال، والمشاركة الوجدانية، والصداقة، والتعاون، وقد أكدت النتائج فعالية التدريب على المهارات الاجتماعية في خفض مستوى النشاط الزائد لدى الأطفال المتخلفين عقلياً.أما دراسة ميهوب (1996) فقد هدفت إلى تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال المتخلفين عقليا، وتشمل مهارات: مساعدة الآخرين، النشاط التعاوني، مهارة أنشطة اللعب، وتكوين الصداقات، واتباع القواعد والتعليمات. وكانت العينة مؤلفة من (8) أطفال متخلفين عقلياً (4 ذكور، 4 إناث) واستخدمت الباحثة الأدوات التالية: استمارة بيانات اجتماعية، مقياس ستانفورد بينيه للذكاء (الصورة ل)، مقياس السلوك التكيفي، الملاحظات العلمية. وقد استخدمت أسلوب التعلم الاجتماعي بالنموذج لجوليان روتر لتدريب الأطفال على المهارات الاجتماعية. وقد أظهرت النتائج فروقا ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي حيث اكتسب أفراد العينة المهارات الاجتماعية المستهدفة.

ومن الدراسات التي استخدمت برنامج إرشادي للتدريب على المهارات الاجتماعية دراسة بانيبنتو (الكفوري، 1992) التي هدفت إلى دراسة مدى فعالية برنامج إرشادي للتدريب على المهارات الاجتماعية مستخدمة عدداً من الفنيات السلوكية مثل التعليمات والتغذية الراجعة، والنمذجة لدى عينة من الأطفال العدوانيين، وقد أشارت النتائج إلى أن البرنامج كان فعالاً في تنمية المهارات الاجتماعية، وخفض السلوك العدواني، وخاصة اللفظي لدى الأطفال.

وقد هدفت دراسة جرج (Gerge,1979) إلى كشف أثر برنامج إرشادي في إمداد العينة بالمواقف الملائمة للسلوك الاجتماعي، كالمشاركة في أنشطة الجماعة، والتبادلية في التفاعل الاجتماعي، وتكونت عينة الدراسة من (9) ذكور، و(13) أنثى في مرحلة ما قبل المراهقة، وقسمت العينة إلى مجموعتين: ضابطة وتجريبية. وقد استخدم الباحث قائمة سلوك حجرة الدراسة، والتي تقيس مجموعة من السمات هي: الانطواء/الانبساط، السلوك الاجتماعي مقابل السلوك العدواني، والتكيف مقابل سوء التكيف في حجرة الدراسة، إضافة إلى تقدير السلوك الاجتماعي من قبل المدرسين، وقد تلقت المجموعة التجريبية البرنامج على مدار أربع عشرة جلسة، مدة كل منها ساعة ونصف، وتدور على النحو التالي: المناقشة (حيث يناقش مع التلاميذ مشكلاتهم في أثناء الأسبوع المنقضي)، ولعب الدور (حيث يدرب التلاميذ على مهارات التفاعل الاجتماعي والعلاقات التبادلية)، وأخيراً مرحلة النقد والتقويم (التي يناقش فيها ما حدث في المرحلتين السابقتين). وقد أظهرت النتائج تأثير وفعالية البرنامج الإرشادي في تعديل عوامل الانطواء مقابل الانبساط، السلوك الاجتماعي مقابل السلوك العدواني، التكيف مقابل سوء التكيف.

وفي دراسة للباحثين برينت وبود (Bryant & Budd,1984) طبقا فيها برنامجاً لتدريب المهارات الاجتماعية لدى خمسة أطفال يعانون من ضعف في التحصيل الدراسي والمهارات الاجتماعية تتراوح أعمارهم بين 4-7 سنوات. وقد استهدف البرنامج علاج القصور في بعض المهارات الاجتماعية مثل: عدم الإذعان، والضعف في التعبير عن المشاعر والاحتياجات الشخصية أمام الآخرين، وعدم اللعب والمشاركة مع الأقران. وقد استخدم الصف لهذا الغرض لمدة ثلاث ساعات خلال أربعة أيام كل أسبوع، وكانت الجلسات تجري في صفوف مستقلة من قبل المدرسين وباستعمال مختلف الأنشطة. وقد تم تزويد الأطفال بأهداف البرنامج وأهميته وأساسه المنطقي، كما قدمت لهم أمثلة عنه. وقد استخدمت في التطبيق فنيات: التشكيل التدريجي والتعزيز الإيجابي الاجتماعي ولعب الدور. وقد أظهرت النتائج تحسن المهارات الاجتماعية لدى الأطفال. وشددت الدراسة على أهمية دور كل من الأسرة والمواقف المدرسية والأماكن الطبيعية لتدريب الأطفال على المهارات الاجتماعية.

أما دراسة كوهلر وفولر (Kohler & Fowler,1985) فقد طبقا برنامجا إرشادياً على ثلاثة

أطفال (إناث) أعمارهن: 5، 6، 7 سنوات. وقد هدفت الدراسة إلى زيادة أشكال السلوك الاجتماعي والمهارات الاجتماعية في أثناء جلسات اللعب الحر مثل (آداب السلوك: كالتحية والاستئذان، وقول شكرا، والتعبير عن المشاعر حين التواصل)، وقد استخدمت المعززات الاجتماعية خلال اللعب. وقد أظهرت النتائج تحسناً واضحاً في المهارات الاجتماعية وخاصة: التفاعل الاجتماعي، والعلاقات التبادلية مع الغير، والتواصل الفعال وتوكيد الذات.

أما دراسة الخولي (1991) فقد استهدفت الكشف عن فعالية برنامج إرشاد جمعي في التدريب على المهارات الاجتماعية على الخجل ومفهوم الذات، وقد أجريت الدراسة على عينة من طلبة الثانوية في مدارس الأردن، وقد أظهرت النتيجة انخفاض معدل الخجل وأعراضه، وتحسين مفهوم الذات المقاس لدى أفراد العينة، مما أثبت فعالية هذا البرنامج لتنمية المهارات الاجتماعية.

وفي دراسة حافظ ومحمود (1989) التي هدفت إلى تقويم فعالية برنامج في الإرشاد النفسي الجمعي على عدد من المتغيرات: القلق، قوة الأنا، الثقة بالنفس والتكيف الاجتماعي، وذلك على عينة مكونة من (15) طالباً جامعياً، بلغ متوسط أعمارهم 19.8 عاماً. أشارت النتائج إلى حدوث انخفاض دال إحصائيا في متوسط درجات القلق، وزيادة قوة الأنا والسلوك الاجتماعي.

وفي دراسة ذكي (1989) التي هدفت إلى تصميم وتطبيق برنامج إرشادي نفسي جمعي لمواجهة السلوك العدواني لدى فئة من الأحداث الجانحين، وذلك من أجل تنمية قدرة أفراد العينة على توظيف طاقاتهم، وتبصيرهم بمشكلاتهم وضبط انفعالاتهم، وتكونت العينة من (12)، ستة ذكور، وست إناث تراوحت أعمارهم بين (16-12) سنة، واستخدمت فيها أداتين: اختبار تفهم الموضوع، ومقياس السلوك العدواني للمراهقين، فقد أظهرت النتائج انخفاض السلوك العدواني بصورة دالة إحصائياً لدى أفراد العينة من الجنسين.

تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة، نلاحظ أن البرامج الإرشادية المصممة، فعالة في تنمية المهارات الاجتماعية، وخفض المشكلات السلوكية، وتحسين مستوى التكيف، إلا أن بعض هذه الدراسات اقتصر على فنيات محددة من فنيات الإرشاد النفسي، وبعضها الآخر شمل عينات من مراحل نمو مختلفة غير الأطفال، وفي بيئات مختلفة (أجنبية، أو عربية)، ولكن لا توجد دراسة واحدة على حد علم الباحث، ركزت على تصميم وتنفيذ برنامج إرشادي وتقييم فعاليته في تنمية المهارات الاجتماعية وتحسين التكيف لدى الأطفال السوريين الأسوياء، خاصة وإن هذا البرنامج يعتمد الاتجاه التكاملي في بحث المهارات الاجتماعية (التفاعل الاجتماعي والتواصل، وآداب السلوك، وتوكيد الذات من خلال التعبير عن المشاعر المختلفة، وتكوين الصداقات، والضبط الانفعالي الاجتماعي).

فروض الدراسة:

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات المجموعة التجريبية ورتب درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي في أبعاد المهارات الاجتماعية (بعد تطبيق البرنامج الإرشادي).
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات المجموعة التجريبية ورتب درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي في أبعاد التكيف (بعد تطبيق البرنامج الإرشادي).
3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية في أبعاد المهارات الاجتماعية.
4. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية في أبعاد التكيف.
5. توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أبعاد المهارات الاجتماعية وأبعاد التكيف.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (20) طفلاً من الأطفال (المجموعة التجريبية 10، والضابطة 10)،

والذين طبق عليهم مقياس المهارات الاجتماعية وقائمة تقدير التكيف للأطفال، والذين حصلوا على درجات منخفضة فيها. وقد تراوحت أعمارهم بين 9-12 سنة بمتوسط 11.8، وانحراف معياري مقداره 1.12. وقد تم اختيار هذه العينة، وإجراءات الدراسة وفق الخطوات التالية:

1. قام الباحث باختيار عينة عشوائية أولية (حجمها 84 طفلاً) من تلاميذ الصفوف: الرابع والخامس والسادس من مدرسة العدالة والتضامن في مدينة حلب.

2. طبق عليهم مقياسي المهارات الاجتماعية والتكيف.

3. تمت المعالجة الإحصائية، حيث حسبت المتوسطات والانحرافات المعيارية، والأوزان النسبية لكل بعد من أبعاد المقياسين. والأطفال الذين حصلوا على أدنى الدرجات في كلا المقياسين، كان عددهم 29 طفلا. أخذ (20) طفلاً منهم ممن ينتمون لمدرسة العدالة.

4. قسم هؤلاء الأطفال إلى مجموعتين: تجريبية، وضابطة، عدد أفراد كل واحدة منها (10) أطفال.

5. تم إخبار أفراد المجموعة التجريبية بأنها ستخضع لبرنامج إرشادي يتم تطبيقه عن طريق المرشد النفسي وإشراف الباحث، ثم أخبروا بالاجتماع معهم لتحديد موعد الجلسات الإرشادية.

6. قام الباحث بتطبيق البرنامج بمساعدة مباشرة من المرشد النفسي، والمعلمين بالنسبة للجلسات التي تتضمن أنشطة مدرسية (كالرياضة والرحلات، والفنون).

7. بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج، تم إجراء القياس البعدي (بمقياسي المهارات الاجتماعية والتكيف) على أفراد المجموعة التجريبية، واستخدمت المعالجات الإحصائية المناسبة.

أدوات الدراسة:

أولاً - مقياس المهارات الاجتماعية للصغار: وهو تعديل للمقياس الأصلي الذي وضعه ماتسون تحت اسم «تقويم ماتسون للمهارات الاجتماعية للصغار» Matson Evaluation of Social Skills with Youngesters (1983) وقد قام بهذا التعديل سليمان (1998). ويتكون الاختبار في صورته النهائية من (57) بنداً بعد أن استبعدت البنود التي لا توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين درجاتها ودرجة البعد الذي تنتمي إليه طبقاً للاتساق الداخلي. وتتوزع بنود المقياس على الأبعاد الأربعة التالية، كما أظهرتها نتيجة تطبيق التحليل العاملي:

1. المبادأة بالتفاعل: وهي قدرة الطفل على بدء التعامل من جانبه مع الأطفال الآخرين لفظياً وسلوكياً، كالتعرف إليهم، ومد يد المساعدة لهم، وزيارتهم، وتخفيف آلامهم مثل «أساعد الأصدقاء الذين يتعرضون لضرر أو أذى». ويتكون هذا البعد من 13 بنداً، أرقامها في المقياس هي: 11. 12. 17. 20. 21. 25. 28. 31. 33. 39. 43. 51. 52.

2. التعبير عن المشاعر السلبية: وتعرف بأنها قدرة الطفل على التعبير عن مشاعره لفظياً وسلوكياً كاستجابة مباشرة أو غير مباشرة لأنشطة وممارسات الأطفال الآخرين التي لا تروق له، مثل «أعتدي على الآخرين وأشتمهم حين أغضب منهم»، ويتكون هذا البعد من 21 بنداً، أرقامها: 1. 4. 6. 10. 13. 14. 16. 18. 19. 22. 23. 27. 34. 35. 37. 44. 45. 49. 50. **56.** 57.

3. الضبط الاجتماعي الانفعالي: وتعرف بأنها قدرة الطفل على التروي وضبط انفعالاته في مواقف التفاعل مع الأطفال الآخرين، وذلك في سبيل الحفاظ على روابطه الاجتماعية معهم، ويتكون هذا البعد من 11 بنداً، أرقامها: 2. 3. 5. 7. 30. 32. 41. 47. 53. 54. 55.

4. التعبير عن المشاعر الإيجابية: وتعرف بأنها قدرة الطفل على إقامة علاقات اجتماعية ناجحة من خلال التعبير عن الرضا عن الآخرين ومجاملتهم ومشاركتهم الحديث واللعب، وكل ما يحقق الفائدة للطفل، ولمن يتعامل معه، مثل «أنظر إلى الناس وأنا أتحدث إليهم»، «أشعر بالسعادة حين يفعل أي شخص عملاً جيداً». ويتكون هذا البعد من 12 بنداً، أرقامها: 8. 9. 15. 24. 26. 29. 36. 38. 40. 42. 46. 48.

صدق المقياس وثباته: باستخدام طريقة صدق المقارنة الطرفية تبين أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من القدرة التمييزية بين مرتفعي ومنخفضي المهارات الاجتماعية،فقد تم حساب قيمة (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات لدرجات الـ 27% الأعلى من الوسيط، والـ 27% الأدنى من الوسيط، فكانت الفروق كلها دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 سواء لأبعاد المقياس أو الدرجة الكلية (سليمان، 1998). إن هذه القدرة التمييزية العالية للمقياس كانت إحدى المسوغات القوية لاستخدامه في دراستنا الحالية. أما بالنسبة لثباته فقد استخدم الباحث الحالي طريقة إعادة التطبيق، وذلك على عينة تألفت من 43 طفلاً، حيث طبق عليهم المقياس مرتين بفاصل زمني قدره (19) يوماً، وحسب معامل الارتباط بين درجاتهم في التطبيقين، فكان معامل الارتباط 0.97 مما يؤكد تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات.

ثانياً ـ قائمة تقدير التكيف للأطفال: لقد أعد كامل (1988) هذه القائمة من مقياس الرتب لسلوك الطفل، والذي أعده راس كاسل، والذي نشرته هيئة الخدمات النفسية الغربية. وتقيس القائمة مجموعة من أبعاد التكيف هي: التكيف الشخصي، التكيف المنزلي، التكيف الاجتماعي، التكيف المدرسي.

صدق القائمة وثباتها: بالنسبة للصدق، فقد قام الباحث الحالي بحساب صدق القائمة من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات تلاميذ العينة التطبيقية (30 طفلا) ودرجات تقرير المدرسين الذي يعطي التلاميذ درجة من 10 على مدى تكيفهم في الفصل الدراسي، وقد بلغ معامل الارتباط (0.81) بمستوى دلالة (0.01). كما قام الباحث بحساب الاتساق الداخلي لأبعاد القائمة على نفس العينة وقام بحساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للقائمة، وتراوحت معاملات الاتساق بين (0.56) و(0.78) للأبعاد المختلفة.أما ثبات القائمة: فقد قام الباحث الحالي بحساب الثبات على عينته الاستطلاعية (30 طفلاً) مستخدماً التجزئة النصفية، وقد بلغت معاملات الارتباط 0.79، 0.71، 0.83، 0.69 لأبعاد التكيف الشخصي، المنزلي، المدرسي، الاجتماعي على التوالي.

ثالثاً ـ البرنامج الإرشادي (من إعداد وتصميم الباحث): يعرف الباحث البرنامج الإرشادي المستخدم في هذه الدراسة بأنه برنامج مخطط ومنظم يتضمن تقديم خدمات إرشادية مباشرة وغير مباشرة للأطفال الذين يعانون من ضعف في المهارات الاجتماعية وذلك بهدف تنمية مهاراتهم الاجتماعية، ورفع مستوى تكيفهم الشخصي والاجتماعي.

1 ـ أهداف البرنامج:

ـ الهدف العام: تنمية المهارات الاجتماعية، ورفع مستوى التكيف الشخصي والاجتماعي لدى الأطفال.

ـ الأهداف الخاصة (الإجرائية): تحقيقا للهدف العام، يتناول البرنامج تنمية المهارات الاجتماعية التالية:

ـ مهارات التواصل (التساؤل، تقديم الرأي، البدء بالحديث).

ـ مهارات آداب السلوك (التحية، الشكر، الاعتذار، الاستئذان).

ـ مهارات توكيد الذات (التعبير عن المشاعر، الدفاع عن الحقوق، التدريب على الاستجابة الاجتماعية المناسبة مثل نبرة الصوت، وتعبيرات الوجه، والنظر في الآخرين).

ـ مهارات التفاعل الاجتماعي والعلاقات الاجتماعية (التعاون، مساعدة الآخرين، تكوين الصداقات).

2 ـ مصادر بناء البرنامج الإرشادي:

ـ الإطار النظري والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة.

ـ الدراسات السابقة التي قام بها الباحث على الأطفال عموماً،ومنهم عينة بحثه الحالي بشكل خاص.

ـ إطلاع الباحث على عدد من البرامج الإرشادية في هذا الموضوع، منها:

أ . برنامج تنمية المهارات الاجتماعية للباحثين ماتسون وأولنديك (Matson and Ollendick,1989).

ب. برنامج تنمية المهارات الاجتماعية لصبحي الكفوري (1992).

ج. برنامج إرشادي للباحث مصطفى رمضان مظلوم (2002).

د. برنامج تنمية المهارات الاجتماعية لعبد الفتاح الخواجا (2003).

3. الإجراءات العملية في تنفيذ البرنامج الإرشادي: يتضمن البرنامج ما يلي:

. جلسات تنمية المهارات الاجتماعية: التدريب على الأنشطة المستهدفة، وهي (مهارات التواصل، التفاعل الاجتماعي، توكيد الذات، آداب السلوك).

. الأنشطة المصاحبة: وتشمل القصة، الأنشطة الرياضية، الأنشطة الفنية والموسيقا، والرحلات.

4. الاعتبارات التي روعيت في البرنامج:

. تدعيم العلاقة المهنية بين المرشد والأطفال، وبين المعلمين والأطفال، وبين الأطفال بعضهم ببعض في جو من الثقة والاحترام.

. اتباع أسلوب المناقشة والحوار، والاقتداء.

. استخدام اللغة السهلة والبسيطة التي تلائم مرحلة نمو الأطفال.

. المدة الزمنية لكل جلسة من جلسات البرنامج بما يناسب قدرات الطفل، وبما يحقق أهداف الجلسة.

5. الأساليب والفنيات المستخدمة في البرنامج:

. المحاضرة والمناقشة.	. النمذجة والاقتداء.	. لعب الدور.
. الممارسة والتكرار.	. التدعيم الإيجابي.	. التدريب على السلوك التوكيدي.
. التغذية الراجعة.	. الواجبات المنزلية.	. الأنشطة المدرسية.

6. تحكيم البرنامج: تم عرض البرنامج في صورته الأولية على عدد من المرشدين النفسيين، وأساتذة الصحة النفسية، وذلك للتحقق من ملاءمته وصحة إجراءات تطبيقه. وقد أجريت بعض التعديلات عليه وفقاً لملاحظات المحكمين، ثم وضع بشكله النهائي من أجل تطبيقه على عينة الدراسة.

7. جلسات البرنامج: قام الباحث بإعداد (16) جلسة إرشادية بواقع جلستين في الأسبوع، وتراوحت مدة الجلسة بين (60 - 90 دقيقة)، وذلك حسب طبيعة الجلسة وأهدافها، والمهارات التي يتم تدريب الأطفال عليها. وتتضمن الجلسات الإرشادية، ما يلي:

الجلسة الأولى: وهي جلسة تمهيدية للتعريف بالبرنامج الإرشادي، وأهدافه وجلساته.

الجلسة الثانية: التعارف بين المرشدين النفسيين والأطفال، وبين المدربين والأطفال، وبين الأطفال بعضهم ببعض.

الجلسة الثالثة: تدريب الأطفال على مهارات التواصل (ركزت هذه الجلسة على مهارة: التساؤل أو كيفية طرح الأسئلة).

الجلسة الرابعة: تدريب الأطفال على مهارات التواصل (ركزت هذه الجلسة على مهارة تقديم الرأي).

الجلسة الخامسة: تدريب الأطفال على مهارات التواصل (ركزت على مهارة البدء بالحديث وإدارة الحوار).

الجلسة السادسة: تدريب الأطفال على مهارات آداب السلوك (ركزت على مهارة إلقاء التحية، والشكر، الاستئذان) في مواقف مختلفة.

الجلسة السابعة: تدريب الأطفال على مهارات الضبط الانفعالي (التحكم بالانفعالات في المواقف الاجتماعية).

الجلسة الثامنة: تدريب الأطفال على مهارات التعبير عن المشاعر الإيجابية على أنها مظهر من مظاهر السلوك التوكيدي (الرضا عن الآخرين، المجاملة).

الجلسة التاسعة: تدريب الأطفال على مهارات السلوك التوكيدي أو تأكيد الذات (ركزت على مهارة التعبير عن المشاعر السلبية في المواقف غير المناسبة، وحين يرى سلوكيات غير صحيحة لدى الآخرين).

الجلسة العاشرة: التدريب على مهارات السلوك التوكيدي (التركيز على مهارة الدفاع عن الحقوق الشخصية).

الجلسة الحادية عشرة: التدريب على مهارات السلوك التوكيدي الإيجابي غير اللفظي (الاستجابة الاجتماعية المناسبة مثل نبرة الصوت، تعبيرات الوجه، النظر).

الجلسة الثانية عشرة: التدريب على مهارات التفاعل الاجتماعي والعلاقات الاجتماعية (التعاطف مع الآخرين ومساعدتهم).

الجلسة الثالثة عشرة: التدريب على مهارات التفاعل الاجتماعي (ركزت على مهارة تكوين الصداقات).

الجلسة الرابعة عشرة: التدريب على مهارات التفاعل الاجتماعي (ركزت على مهارة التعاون).

الجلستان الخامسة عشرة والسادسة عشرة: ركزتا على تقويم البرنامج الإرشادي.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

استخدم الباحث للتحقق من صحة فروضه الأساليب الإحصائية التالية: اختبار مان - وتني للمجموعات الصغيرة المستقلة للكشف عن مدى دلالة الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في المهارات الاجتماعية والتكيف، في القياس البعدي. كما استخدم اختبار ولكوكسون للمجموعات الصغيرة المرتبطة للكشف عن دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في كل من المهارات الاجتماعية والتكيف. كما استخدمت معاملات الارتباط لدراسة العلاقة بين المهارات الاجتماعية والتكيف.

نتائج الدراسة:

نتائج الفرض الأول: نص الفرض الأول على «توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي في أبعاد المهارات الاجتماعية بعد تطبيق البرنامج».

الجدول رقم (١) يبين قيمة (U) ودلالتها الإحصائية للفروق بين رتب درجات المجموعتين التجريبية، والضابطة في أبعاد المهارات الاجتماعية في القياس البعدي.

أبعاد ومتغيرات المهارات الاجتماعية	المجموعة التجريبية (ن=10)		المجموعة الضابطة (ن=10)		قيمة U	مستوى الدلالة U
	مجموع الرتب	U1	مجموع الرتب	U2		
المبادأة بالتفاعل	143	13	67.5	77.5	13	0.02
التعبير عن المشاعر الإيجابية	122	22	59	82	22	0.02
الضبط الاجتماعي الانفعالي	157.5	11.5	73.5	85.5	11.5	0.02
التعبير عن المشاعر السلبية	134.5	15.5	15.5	79	15.5	0.05
الدرجة الكلية للمهارات الاجتماعية	165	9	9	91	9	0.02

يتبين من الجدول رقم (1) وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات المجموعة التجريبية ورتب درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي في أبعاد المهارات الاجتماعية: المبادأة بالتفاعل، التعبير عن المشاعر الإيجابية، الضبط الاجتماعي الانفعالي، التعبير عن المشاعر السلبية، وكذلك في الدرجة الكلية للمهارات الاجتماعية، حيث بلغ دلالة الفروق 0.02، باستثناء التعبير عن المشاعر السلبية التي بلغ مستوى دلالة الفروق فيها 0.05. وتعزى هذه الفروق إلى التدريبات خلال الجلسات الإرشادية، إضافة إلى الاستفادة التي تحققت من توظيف وتعميم المهارات الاجتماعية للبرنامج في أثناء الأنشطة الاجتماعية للتلاميذ في حياتهم اليومية.

نتائج الفرض الثاني: ينص الفرض الثاني على أنه «توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات المجموعة التجريبية ورتب درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي في أبعاد التكيف بعد تطبيق البرنامج».

الجدول رقم (2) يبين قيم (U) ودلالتها الإحصائية للفروق بين رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في أبعاد التكيف في القياس البعدي.

أبعاد ومتغيرات التكيف	المجموعة التجريبية (ن=10)		المجموعة الضابطة (ن=10)		قيمة U	مستوى الدلالة U
	مجموع الرتب	U1	مجموع الرتب	U2		
التكيف الشخصي	135.5	1325.5	67.5	73.5	25.5	0.02
التكيف المنزلي الأسري	99.5	21	86.5	95.5	21	غير دالة
التكيف الاجتماعي	142	13	56	73	13	0.02
التكيف المدرسي	132.5	19.5	73.5	82.5	19.5	0.02
التكيف الكلي	149	9	68	89	9	0.02

يتبين من الجدول رقم (2) وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات المجموعة التجريبية ورتب درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي في أبعاد التكيف (الشخصي، الاجتماعي، المدرسي، والتكيف الكلي) للتكيف حيث بلغ مستوى دلالة الفروق 0.02، إلا أنه لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التكيف المنزلي. وبذلك يمكننا القول بأن الفرض الثاني قد تحقق فيما يتعلق بتحسن مستوى التكيف عموماً لدى أفراد العينة من الأطفال. وهكذا فإن طرق التفاعل والتواصل الاجتماعي واكتساب الأطفال للمهارات الاجتماعية الأخرى قد ساعد في رفع مستوى تكيفهم عموماً.

نتائج الفرض الثالث: نص الفرض الثالث على «توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية في أبعاد المهارات الاجتماعية».

الجدول رقم (3) يوضح دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في أبعاد المهارات الاجتماعية باستخدام اختبار ولكوكسون (ن =10).

أبعاد المهارات الاجتماعية	مجموع الرتب الموجبة	مجموع الرتب السالبة	مجموع الحالات الأصفر	مستوى الدلالة ق
المبادأة بالتفاعل الاجتماعي	55	صفر	صفر	0.01
التعبير عن المشاعر الإيجابية	55	صفر	صفر	0.01
الضبط الاجتماعي الانفعالي	55	صفر	صفر	0.01
التعبير عن المشاعر السلبية	55	صفر	صفر	0.01
الدرجة الكلية	55	صفر	صفر	0.01

يتبين من الجدول رقم (3) وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في أبعاد المهارات الاجتماعية (المبادأة بالتفاعل، التعبير عن المشاعر الإيجابية، الضبط الاجتماعي الانفعالي، والتعبير عن المشاعر السلبية) وفي الدرجة الكلية للمهارات الاجتماعية، فجميعها كانت دالة إحصائياً عند مستوى 0.01. وتتفق هذه النتيجة مع الفرض الأول، وتدعم نتيجته، مما يؤكد فعالية البرنامج في تحسين المهارات الاجتماعية بأبعادها المختلفة.

نتائج الفرض الرابع: نص الفرض الرابع على «توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية في أبعاد التكيف».

الجدول رقم (4) يبين دلالة الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية في أبعاد التكيف باستخدام اختبار ولكوكسون (ن =10).

أبعاد المهارات الاجتماعية	مجموع الرتب الموجبة	مجموع الرتب السالبة	مجموع الحالات الأصفر	مستوى الدلالة ق
التكيف الشخصي	55	صفر	صفر	0.01
التكيف المنزلي	38	-7	7	غير دالة
التكيف الاجتماعي	55	صفر	صفر	0.01
التكيف المدرسي	55	صفر	صفر	0.01
التكيف الكلي	55	صفر	صفر	0.01

يتبين من الجدول رقم (4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين القياسين: القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في أبعاد التكيف (الشخصي، والاجتماعي، والمدرسي، والتكيف الكلي)، بينما لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة للتكيف المنزلي. وتتفق هذه النتيجة مع الفرض الثاني؛ حيث وجدت فروق دالة إحصائياً بين أبعاد التكيف جميعها والدرجة الكلية، باستثناء بعد التكيف المنزلي.

نتائج الفرض الخامس:

نص هذا الفرض على أنه «توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أبعاد المهارات الاجتماعية وأبعاد التكيف». وقد استخدم معامل الارتباط لكشف طبيعة العلاقة بين أبعاد المهارات الاجتماعية وأبعاد التكيف، وكانت النتيجة كما هي موضحة في الجدول رقم (5).

الجدول رقم (5) يبين معاملات الارتباط بين أبعاد المهارات الاجتماعية وأبعاد التكيف والدرجة الكلية في كل منها.

الأبعاد	التكيف الشخصي	التكيف المنزلي	التكيف الاجتماعي	التكيف المدرسي	الدرجة الكلية للتكيف
المبادأة بالتفاعل	*0.85	**0.29	*0.76	*0.65	*0.72
التعبير عن المشاعر الإيجابية	0.17	0.17	*0.67	*0.71	*0.65
الضبط الاجتماعي الانفعالي	*0.77	**0.23	*0.74	*0.74	*0.59
التعبير عن المشاعر السلبية	*0.69	0.19	*0.68	*0.68	*0.72
الدرجة الكلية للمهارات الاجتماعية	*0.75	0.21	*0.73	*0.73	*0.78

*دالة عند مستوى 0,01 **دالة عند 0,001

يتبين من الجدول رقم (5) مايلي:

1 . ضعف قيم معاملات الارتباط بين بعد التكيف المنزلي وكل بعد من أبعاد المهارات الاجتماعية.

2 . وجود ارتباط موجب ودال إحصائياً بين كل بعد من أبعاد المهارات الاجتماعية، وأبعاد التكيف الشخصي، والاجتماعي والمدرسي.

3 . وجود ارتباط موجب ودال إحصائياً بين الدرجة الكلية للمهارات الاجتماعية والدرجة الكلية للتكيف.

حين نحلل المهارات الاجتماعية وأشكال السلوك التي تتألف منها (كما تبين في الإطار النظري)، وإذا عرفنا أن التكيف بأشكاله المختلفة، هي مجموعة من الاستجابات والسلوكيات السوية التي تصدر عن الفرد استجابة لمواقف وظروف بيئية معينة بهدف التوازن معها، وتحقيق الانسجام المطلوب بما يحقق متطلبات الفرد والمجتمع، فإن هناك صلة وثيقة بين هذه السلوكيات،

وخاصة حين ننظر إلى التكيف بأبعاده الشخصية والاجتماعية. فأحد مظاهر التكيف الشخصي personal adjustment والقدرة على ضبط الانفعالات والتعبير عن المشاعر بطريقة سوية (وهذا بعد من أبعاد المهارات التكيفية)، كما أن من أهم مظاهر التكيف الاجتماعي social adjustment هو المبادأة بالتفاعل والتواصل مع الآخرين، والتعبير عن المشاعر الإيجابية في أثناء هذا التفاعل، والعمل وفق متطلبات البيئة الاجتماعية، وهذه من أهم أبعاد المهارات الاجتماعية، ومظاهر النمو الاجتماعي السوي normal social development.

مناقشة النتائج وتفسيرها:

لقد ثبت أن نقص المهارات الاجتماعية وما يسببه للفرد من سوء تكيف مع ذاته ومع مجتمعه، يمكن معالجتها من خلال برامج التدريب على المهارات الاجتماعية في بيئة مسهلة ومتفهمة (اليحيا، 2003)، وتؤكد نتائج دراستنا ذلك. فالطفل يعيش في بيئة اجتماعية، وتنتج سعادته مع نفسه ومع الآخرين من خلال مقدرته على التكيف، وعلى إحداث التوازن المطلوب بينه (بيئته الشخصية) وبين بيئته الخارجية (الاجتماعية)، هذا التوازن يتضمن إشباع حاجاته ومقابلة متطلبات البيئة (الرفاعي، 1986)، كما يتضمن تفاعلاً مستمراً مع الآخرين الذين يحيطون به ويتعامل معهم سواء في المنزل أو في المدرسة. وحين توجد عوائق ذاتية أو خارجية سيتعرض الطفل إلى حالة من الاضطراب وسوء التكيف. ويعتبر الخجل والقلق الاجتماعي (الذي يكثر بين الأطفال) نتيجة مباشرة لنقص المهارات الاجتماعية.

جاءت نتائج هذه الدراسة لتكشف عن فعالية البرنامج الإرشادي في تنمية المهارات الاجتماعية وتحسين مستوى التكيف لدى الأطفال، مما يؤيد فروض الدراسة. ويرجع ذلك إلى تنفيذ البرنامج الذي تم في ظروف جيدة، وكان الجميع متعاونين على تنفيذه لتحقيق أهدافه. من جهة ثانية فإن البرنامج الإرشادي عبر فنياته كان له دور مهم في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال، فقد ثبت أن لعب الدور، والقدوة، والتعزيز الإيجابي، التدريب على توكيد الذات، والتكرار، والتغذية الراجعة، والأنشطة الاجتماعية، تلعب دوراً مهماً في ذلك. ويعزى هذا التحسن في تنمية المهارات الاجتماعية (التفاعل الاجتماعي، وتوكيد الذات، والضبط الاجتماعي الانفعالي) إلى أن الأطفال قد اشتركوا في تنفيذ أنشطة البرنامج، وقد تلقوا التدعيم والتشجيع اللازمين، إضافة إلى أنهم قد استفادوا من خلال رؤية كل منهم لقرينه وما يقوم به من نشاط عن طريق التقليد، مما دعم مفهومهم عن ذواتهم، وحقق لهم النمو الاجتماعي الملائم الذي ظهر من خلال التحسن في التكيف الشخصي والاجتماعي والمدرسي. وتتفق هذه النتائج مع عدد من الدراسات منها (Gerge، 1979، الخولي، 1991، حافظ ومحمود، 1989). فسعادة الطفل مع نفسه ومع الآخرين تنتج من خلال مقدرته على تحقيق التوازن بينه وبين بيئته الطبيعية والشخصية والاجتماعية، ليتكيف معها وبما يحقق إشباع حاجاته ومتطلباته، ومتطلبات البيئة، وجوهر ذلك هو التفاعل المستمر مع الآخرين.

لقد أثبتت نتائج هذه الدراسة فعالية البرنامج الإرشادي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال، وفي تحسن تكيفهم. فقد تحسن التكيف الشخصي، والاجتماعي والمدرسي. في حين لم يظهر تحسن في التكيف المنزلي (حيث لم تكن هناك فروق ذات دلالة بين القياسين: القبلي والبعدي، ولا بين المجموعة التجريبية والضابطة)، وربما يعود ذلك إلى أن البرنامج قد طبق في البيئة المدرسية وفي ظروفها، وبالتالي لم تتعمم آثاره على البيئة المنزلية بما يحقق التكيف الأسري، من جهة ثانية لم يتم إشراك الأهل في البرنامج أو استخدام الإرشاد الأسري، وهذا يؤكد ضرورة إشراك الأهل في أي برنامج إرشادي، خاصة وأن العديد من الدراسات قد أثبتت فعالية الإرشاد الأبوي Parental counseling، والإرشاد الأسري Family counseling وإرشاد البنوة أو الإرشاد البنوي Filial counseling (عمر، 2002، عبدا لله، 2001) في نجاح البرنامج الإرشادي للأطفال وتعديل سلوكهم. من جهة أخرى تؤكد نتائج هذه الدراسة العلاقة الوثيقة بين المهارات الاجتماعية والتكيف عامة، والتكيف الشخصي والاجتماعي بشكل خاص، خاصة وأن المهارات الاجتماعية «أنماط سلوكية لفظية وغير لفظية يستجيب بها الطفل مع غيره من الناس؛ كالرفاق، والإخوة، والوالدين، والمعلمين والتي تعمل كميكانزم يحدد معدل تأثير الفرد في الآخرين داخل بيئته عن طريق التحرك إقداماً أو إحجاماً عما هو مرغوب أو غير مرغوب في البيئة الاجتماعية دون أن يسبب أذى للآخرين من حوله» (Hasselt, 1982) وهذا يؤكد أن التدريب

على المهارات الاجتماعية يرفع من مستوى التكيف الشخصي والاجتماعي لدى الأطفال.وقد أكد الخواجا (2003) أن نقص المهارات الاجتماعية وما يسببه للفرد من سوء تكيف مع ذاته ومع مجتمعه، يمكن أن تعالج من خلال التدريب على المهارات الاجتماعية في بيئة سهلة ومتفهمة، والذي يتم من خلال الإرشاد الجمعي. واستناداً إلى نتائج الدراسة، يقدم الباحث مجموعة من التوصيات:

1 . ضرورة تقويم وتشخيص النمو الاجتماعي (والمهارات الاجتماعية) لدى الأطفال، ووضع برامج إرشادية خاصة للذين يعانون من ضعف في هذه المهارات خاصة، وأن العجز فيها هو القاسم المشترك للكثير من المشكلات والاضطرابات السلوكية لدى الأطفال (Combs & Slaby,1987).

2 . ضرورة إدخال فنية الإرشاد الأسري وإرشاد الآباء في أي برنامج إرشادي يهدف إلى تنمية المهارات الاجتماعية، وتحسين التكيف الشخصي والاجتماعي ورفع مستوى الصحة النفسية للأطفال.

3 . إن محتوى برامج التدريب على المهارات الاجتماعية يجب أن يبين أشكال السلوك والمهارات التي يعاني فيها الطفل عجزاً، وذلك في مراحل العمر المختلفة (مثل السلوك التعاوني، البدء بالمناقشة، التواصل، آداب السلوك، تكوين الصداقات، التعبير عن المشاعر..). ومع أنه لا توجد معايير نمائية واضحة ومتاحة، إلا أن الأطفال الأصغر سناً، نادراً ما يعرفون عن أنفسهم عند دخولهم في مجموعات وينخرطون في اللعب، عكس الأطفال الأكبر سناً والمراهقين الذين يقدمون التحية عادة، ويعرفون بأنفسهم، ثم يطلبون منهم المشاركة في اللعب، أو أي نشاط اجتماعي (Matson & Ollendick,1989) ونوصي بضرورة اعتماد النموذج التكاملي في مكونات المهارات الاجتماعية والبرنامج الذي يخصص لتنميتها.

4 . يجب أن تتناسب فنيات البرنامج مع عمر الطفل، أيضاً. فالفنيات السلوكية التي تناسب أطفال ما قبل المدرسة قد لاتناسب مرحلة الطفولة المتأخرة، أو المراهقة.

5 . إننا مازلنا بحاجة لمزيد من الدراسات حول تطبيق برامج التدريب على المهارات الاجتماعية لدى الأطفال في مختلف مراحل نموهم.

المـــراجـــع

المراجع العربية:

إبراهيم، عبد الستار (1997) العلاج السلوكي للطفل، عالم المعرفة (العدد 180)، الكويت.

بخش، أميرة (1997) فاعلية برنامج لتنمية المهارات الاجتماعية في خفض مستوى النشاط الزائد لدى الأطفال المعاقين عقليا. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد 21 (ج1) 97. 133.

حافظ، أحمد خيري، ومحمود، مجدي (1989) أثر العلاج النفسي الجماعي في تخفيف القلق والسلوك العدواني وازدياد الثقة في النفس لدى جماعة عصابية، دراسة تجريبية. مجلة علم النفس، (العدد 10)، القاهرة: الهيئة المصرية للكتاب.

الخواجا، عبد الفتاح (2003) برامج الإرشاد والعلاج الجمعي: عمان: دار المستقبل للنشر والتوزيع.

الخولي، توفيق (1991) أثر برنامج إرشاد جمعي في التدريب على المهارات الاجتماعية على الخجل ومفهوم الذات، رسالة ماجستير (غير منشورة) الجامعة الأردنية، عمان.

الرفاعي، نعيم (1986) الصحة النفسية: دراسة في سيكولوجية التكيف، مطبوعات جامعة دمشق.

زهران، حامد عبد السلام (1974) الصحة النفسية والعلاج النفسي. القاهرة، عالم الكتب.

سليمان، محمد السيد عبدالرحمن (1998) دراسات في الصحة النفسية . دار قباء، القاهرة.

شاش، سهير محمد (2002) التربية الخاصة للمعاقين عقلياً بين الدمج والعزل، القاهرة،مكتبة زهراء الشرق.

الصياطي، إبراهيم (1997) التوافق الدراسي لدى الطلاب والطالبات السعوديين والمصريين «دراسة مقارنة»، المجلة التربوية، (العدد 45)، المجلد 12، 160. 233.

عبد الله، محمد قاسم (2002) العلاقة بين المهارات الاجتماعية وتقدير الذات لدى عينة من الأطفال، مجلة الطفولة العربية، (العدد 11)، ص ص 6. 23.

عبد الله، محمد قاسم (2001) اتجاهات حديثة في الصحة النفسية: الشراهة المرضية، التدريب على المهارات الاجتماعية. دار الفكر: عمان، الأردن.

عبدالله، محمد قاسم (2000) مدخل إلى الصحة النفسية، (الطبعة الأولى)، دار الفكر، عمان.

عمر، أحمد متولي (2002) أثر الإرشاد الوالدي في خفض درجة السلوك العدواني ورفع درجة التوافق لدى الأطفال المساء معاملتهم «دراسة تجريبية»، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، (العدد 31)، المجلد الأول: 159. 190.

كامل، عبد الوهاب (1988) قائمة تقدير التوافق للأطفال. كراسة التعليمات، طنطا، المكتبة الحديثة.

الكفوري، صبحي (1992) تعديل السلوك العدواني لدى الأطفال باستخدام برنامج للعلاج الجماعي باللعب وبرنامج للتدريب على المهارات الاجتماعية، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة طنطا.

ميهوب، سهير إبراهيم (1996) العلاقة بين ممارسة بعض الأنشطة وتنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقليا، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

المراجع الأجنبية

Argyle, M. (1981). The social psychology of early day life, London : Reutlede.

Bryant, K. & Budd, L. (1984). Assessing social skills, (In): Magrab Phyllis: psychological and Behavioral Assessment, Plenum Press: New York.

Larsen, D. (1984). Teaching psychological skills. Monterey, California.
Brooks/Cole Publishing Company.

Cartledge, G. & Milburn, J. (1980). The case for teaching social skills in the classrom: A review. Review of Educational Research, 48, 133-156.

Clarizio, H. & McCoy, L. (1982). Behavior disorders in children, New York: Crowell.

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

Combs, L. & Slaby, A. (1987). Social skills training with children. In B. Laheu & A. Kazdin : Advances in child clinical psychology (Vol.1), New York: Plenum Press.

Hasselt, V. (1982). A program description social skills training for blind children and adolescents, London: Jessicokingsley Publishers.

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

Gerge, E. (1979). A Peer group socialization therapy program in the school dutcome investigation. Psychology in Schools. Vol xvi, No.4: 596-599.

Gresham, F. (1986). Conceptual issues in the assessment of social competence in children, In: Phillip, S. Strain, Michael, J. Gurainick & Hill, M. Walker (Eds.); Children Social Behavior, New York : Academic Press INC.

Gumpel, T. (1994) Social competence and social skills training for persons with mental retardation. Educational and Training in Mental retardation and Developmental Disabilities, 29,3,194-201.

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

Kohler, J. & Fowler, L. (1985). Training social skills with children. (In): Krantz, D. & Baum, A.: Handbook of Psychology and Health. Lawrence Erlbum Associations, Publishers. Hillsade, New Jersy, London.

Lee, D. (1977). Evaluation of group counseling program designed to enhance social adjustment of mentaly retarded adults. Journal of Counseling Psychology, 24,318-323.

Longon, J. (1995). Acquisition and generalization of social skills by high school students with mild mental retardation. Mental retardation,33,3,189-196.

Matson, J. & Ollendick, T. (1989). Enhancing children social skills. New York: Pergamon Press.

Merrel, K. (1998). Assessing social skills and peer relations (In): H. Booney (Ed.): Psychological Assessment of Children. New York: John Wiley & sons Inc.

Morrison, G. (1981). Socialization measurment: Methodological considration of its use with mildy learning handicapped and nonhandicapped children. Journal of Educational Psychology, 73, 193-200.

Riggio, P. E. (1986). Assessment of basic social skills,Journal of Personality and Social Psychology, 5,3, 649-660.

Selts, M. (1982). Assessment for cognitive behavioral interventions in schools. School Psychology Review,11, 12-13.

Sargent, L. (1988). Systematic instrucation of social skills.Bureau of Special Education Des Moines: Bureau of Special Education. P 438.

Trwer, P. (1979). Fundamentals of interpersonal behavior (In): A. Bellack & H. Hersen (Eds.), Research and Practice in Social skills Training. New York: Plenum.

Warger, C. (1990). Can social skills for employment be tought? Using Cognitive-Behavioral Procedures with Adolescents with Mild Disabilities, research and Resource on Special Rducation, No 28, Washington: Office of Special education and Rehabilitative Services.

Wolman, B. (1973). The therapists handbook: Treatment Methods of Mental Disorders.Van Nostrand Reinhold Co., New York.

كتاب العدد

حماية الأطفال في البحرين من سوء المعاملة

إعداد: د. بتول أسيري وآخرين
مراجعة: د. أحمد عباس عبدالله
الناشر: مركز البحرين للدراسات والبحوث، البحرين، 2004
عدد الصفحات: 364

الكتاب المذكور من إصدارات مركز البحرين للدراسات والبحوث. تم إعداده من قبل مجموعة من المتخصصين، وهو يتناول موضوعاً ذات أهمية كبيرة باعتباره يتعلق بنمو الطفل في السنوات الأولى، وما يمكن أن يلحق به من أذى، ابتداء من حرمانه من حاجاته الأساسية، مروراً بإهماله، انتهاء بالاعتداء عليه نفسياً وجسدياً. وما يضفي على الكتاب من أهمية أنه يتناول موضوعاً غير مألوف في مجتمعاتنا المحافظة، والتي يرى فيه ولي الأمر أنه صاحب الحق الأول والأخير في اختيار أسلوب معاملة الطفل من منظور فكري موروث.

يقع الكتاب في خمسة فصول.. الفصل الأول يتناول معاملة الأطفال في المجتمع البحريني، ويضم دراستين: إحداهما تتعلق بـ «تأثير سوء معاملة الأطفال على الأسرة والمجتمع البحريني» للدكتورة بتول أسيري، في حين تتناول الدراسة الثانية «نظرة المجتمع البحريني لسوء معاملة الأطفال والإهمال: الواقع والتداعيات» للدكتور سرور قاروني، وسوف نقوم بعرض محتوى كل فصل على حدة.

استهدفت الدراسة الأولى التعرف على بعض أبعاد سوء معاملة الأطفال من خلال دراسة مدى التقارب العاطفي والجسدي بين الأم والطفل، وكذلك واقع سوء معاملة الأطفال في الأسر البحرينية وتأثير ذلك على المجتمع البحريني.

كشفت الدراسة عن وجود ثلاثة أنواع من سوء المعاملة، وهي: الإهمال، والاعتداء الجسدي، والاعتداء العاطفي. وفيما يتعلق بالأسباب المؤدية إلى سوء معاملة الأطفال أظهرت الدراسة مجموعة عوامل ذات علاقة بالظاهرة، منها افتقار الأم إلى مهارات التربية ومدى وجود ترسبات سلبية قديمة لدى الأم، عدم وجود التلاحم بين الأم وأطفالها، إضافة إلى عمرها، وحجم العائلة، والحالة الاقتصادية بمعطياتها المتعددة. كما تناولت الدراسة تأثير سوء معاملة الأطفال على المجتمع البحريني، والذي تبدو مظاهره من خلال شعور الطفل تجاه الوالدين، ومدى شعوره بالسعادة، وكذلك العلاقة بين التحصيل العلمي للطالب ومدى تعرضه لسوء المعاملة، حيث أشارت الدراسة إلى وجود علاقة بين رضا الوالدين والتحصيل الدراسي للطفل من جهة وبين شعور الطفل بالسعادة وتحصيله من جهة أخرى.

أما الدراسة الثانية فتتناول واقع وتداعيات سوء معاملة الأطفال من منظور المجتمع البحريني. استهدفت الدراسة الوقوف على مدى وعي المجتمع البحريني حول سوء معاملة الأطفال، ونظرته إلى هذه الظاهرة، والجهة المسؤولة عنها، ومعالجة تبعات سوء المعاملة، ثم نظرة المجتمع البحريني للمعتدي والضحية.

أشارت نتائج الدراسة إلى أن نسبة الذين قاموا بمتابعة أخبار اختفاء أحد الأطفال (قضية اختفاء الطفلة فاطمة وهي قضية أخذت زخماً إعلامياً كبيراً) هي نسبة متدنية، تم تفسيرها بأنها دلالة عدم وعي المجتمع بخطورة مثل هذا الحادث. وفيما يتعلق بمسؤولية حدوث سوء المعاملة فإن المجتمع يعتبر الوالدين المسؤولين الأساسيين لحدوث ذلك. أما مسؤولية تبعات سوء معاملة الأطفال فإنها تقع حسب رأي العينة على عاتق الدولة بصورة أساسية، في حين أتى الوالدان في المرتبة الثانية من حيث تحمل المسؤولية. فيما يتعلق بنظرة المجتمع للمعتدي والضحية فإن الدراسة تشير إلى اختلاف الشعور بالعار باختلاف جنس المستجيب، وما إذا كان المشارك والداً لمعتد أو مُعتدى عليه، وهي اتجاهات ومشاعر تعكس ثقافة المجتمع البحريني، وعلى الأرجح أنه صورة للمجتمع العربي بصورة عامة.

يتضمن الفصل الثاني من الكتاب بحثين يتناولان معاملة الأطفال في المدرسة. الأول يتعلق بحماية الطفل من سوء المعاملة في المدرسة، للأستاذة صفية البحارنة، أما البحث الثاني فيتناول رصد العقاب وسوء المعاملة في المدارس الإعدادية والثانوية للأستاذة بهيجة الديلمي.

استهدفت الدراسة الأولى التعرف على مدى شيوع استخدام العقاب في صفوف الحلقة الثانية (الصف الرابع والخامس والسادس) من مرحلة التعليم الأساسي، وأنواع العقاب المستخدمة، وأسبابها، وآثارها، والجهات التي تتحمل مسؤولية هذه الممارسات. ويشير تحليل نتائج الدراسة إلى وجود نسبة عالية من الأطفال الذين يرون أنهم يتعرضون إلى شكل من أشكال العقاب الجسدي والنفسي (73.87%)، كما تشير الدراسة إلى تعرض الذكور للعقاب أكثر من الإناث خاصة العقاب الجسدي، والذي يعد الضرب من أكثر أساليبه شيوعاً في المدارس، ويليه الحبس في مكان غير مريح. كما أظهرت الدراسة أن أحد أهم أسباب العقاب هو التقصير في أداء الواجبات المدرسية، ثم الميل إلى المشاغبة والاعتداء خاصة عند الذكور. وأن المعلم (المعلمة) هو المسؤول عن تنفيذ العقوبة، والذي يمارسها على مرأى من أقران الطفل. أما فيما يتعلق بردود الأفعال تجاه العقاب، فقد أشار أفراد العينة على أن أساليب العقاب تخلق لهم الإحساس بالضيق، أو الخجل، أو كراهية المادة والمدرسة، والرغبة في الانتقام. وقد يكون من المهم الإشارة إلى أن نسبة كبيرة من الأطفال (أكثر من 67٪) تحجم عن إبلاغ الوالدين بالعقاب لأسباب متعددة.

الدراسة الثانية تتناول حماية الطفل من سوء المعاملة في المدرسة، وهي دراسة نظرية تعرض لأثر العقاب أو الشعور بالتهديد من العقاب على قدرة الطفل على عمليات التفكير، والقدرة على التركيز والانتباه، وكيف يمكن أن يؤثر ذلك على الحالة النفسية للطفل، وبالتالي تحصيله الدراسي.

تتناول الدراسة بعض الأسباب والعوامل التي تزيد من فرص تعرض الطفل للعقاب داخل المدرسة، منها إحساس الطفل بالملل، وإحساس الطفل بالعجز، وعدم إدراكه لحدود السلوك المسموح به. الجزء الأخير من الدراسة يتناول حماية الطفل من سوء المعاملة في المدرسة من خلال سن القوانين والتشريعات التي تحدد أطر التعامل مع الطفل، وتدريب أفراد الهيئة التدريسية والإدارية على أساليب الإدارة السليمة.

الدراسة الثالثة ذات العلاقة بسوء معاملة الأطفال في المدارس، تتناول الظاهرة في المدارس الإعدادية والثانوية للأستاذة بهيجة الديلمي. سعت الباحثة إلى التعرف على مدى تعرض طلبة المرحلتين: الإعدادية والثانوية للعقاب، وسوء المعاملة، والأساليب المستخدمة، وأسبابها، والمتسببين بهذا العقاب، وكذلك التعرف على المشاعر والأحاسيس التي يولدها سوء المعاملة وردود أفعال الطلبة.

تكشف لنا الدراسة عن تعرض أكثر من نصف أفراد العينة إلى سوء المعاملة والعقاب، وتعرض الإناث للعقاب أكثر من الذكور، كما أشارت النتائج إلى تعرض طلبة المرحلة الإعدادية إلى سوء المعاملة أكثر من المرحلة الثانوية. أما فيما يتعلق بالأساليب المتبعة للعقاب، فقد جاء (تنقيص) الدرجات في المرتبة الأولى، وهو أمر طبيعي؛ نظراً لما للدرجات من أهمية في هاتين المرحلتين، عكس ما وجدناه في المرحلة الابتدائية؛ حيث كان الضرب هو الأسلوب الأكثر شيوعاً. كما أشارت الدراسة إلى أن هذا الأسلوب أكثر شيوعاً لدى مدارس الإناث مقارنة بالذكور. أما في المرتبة الثانية فقد جاء أسلوب السخرية والاستهزاء والتقليل من قيمة الطالب على أنه نوع من العقاب، يلي ذلك أسلوب الإهمال والتجاهل والطرد من الصف، وكذلك استخدام الألفاظ البذيئة والشتم. و جاء الضرب نوعاً من أنواع العقاب في المرحلة الإعدادية.

أشارت الدراسة إلى أن أفراد العينة يتعرضون لسوء المعاملة من الزملاء من خلال الضرب والشتائم. وجاء في الدراسة أن التأخر الدراسي وتدني مستوى التحصيل الدراسي يعتبران من أهم أسباب وقوع العقاب على الطلبة، ويأتي في المرتبة الثانية إهمال القيام بأداء الواجبات المدرسية والمنزلية على أنه أحد أهم أسباب العقاب.

وفيما يتعلق بمصادر العقاب فإن فئة المعلمين تأتي بالمرتبة الأولى (69%)، ثم المشرف الاجتماعي، فالمشرف الإداري. ومن الغريب أن يقوم المشرف الاجتماعي بإنزال العقوبة على الطلبة وهو أمر مناقض للدور المفترض فيه. ومن ناحية أخرى يشير تحليل نتائج الدراسة إلى أن أساليب العقاب أو سوء المعاملة تخلق مشاعر وأحاسيس سلبية تؤثر على نمو الطالب وتكيفه وتحصيله الدراسي.

يضم الفصل الثالث من الكتاب جزأين: يتناول الجزء الأول موضوع التعاطي مع سوء معاملة الأطفال في البحرين طبياً للدكتورة فضيلة المحروس، أما الجزء الثاني فيعالج خصائص المعتدين على الأطفال للدكتور علاء الصددي.

الدراسة الأولى تنطلق من ملاحظة ظاهرة خلو سجلات مستشفى السلمانية ما بين عامي 1980 - 1990 من وجود حالات سوء المعاملة مسجلة بصورة رسمية، وإن كانت هناك بعض الحالات النادرة التي تم التعرف عليها من خلال استطلاعات آراء الأطباء. وترجح الباحثة أن السبب يعود إلى عدم رصد الحالات، ومحدودية قدرة المتعاملين مع الأطفال على تشخيص الحالات، وكذلك إلى الإنكار اللاشعوري لوجود الظاهرة، وذلك استناداً إلى تجربة السنوات العشر التالية، حيث ازداد عدد الحالات المسجلة في المستشفى نفسها بصورة مضطردة نتيجة ازدياد الوعي حول الموضوع، وتورد الدراسة بعض التحديات التي تواجه المجتمع البحريني في التصدي لظاهرة سوء معاملة الأطفال، والتي تواجه اللجنة الخاصة بحماية الطفل. فعلى الصعيد المهني هناك مشكلات مثل إنكار وجود الظاهرة من قبل المهنيين وأصحاب القرار نتيجة الجهل، أو الهروب من المشكلة. إن عدم تحويل ضحايا سوء المعاملة إلى الجهات أو المراكز المعنية نظراً لغياب القانون يعتبر أحد معوقات التصدي لظاهرة سوء معاملة الأطفال، كما تعاني اللجنة المذكورة من النقص في تدريب الأجهزة المعنية والمسؤولة عن رعاية الأطفال وحمايتهم.إضافة إلى محدودية الإمكانات المادية والبشرية والصلاحيات لدى لجنة حماية الطفل، وكذلك غياب التخصص والتفرغ للعمل في اللجنة الخاصة بحماية الطفل. أما على الصعيد العائلي والاجتماعي فإن أهم التحديات تتمثل في تدني الأوضاع الاقتصادية للأسر، والتفكك الأسري؛ نتيجة الطلاق، إضافة إلى ظاهرة تعدد الزوجات، وتدني المستوى الثقافي للأسر.

التحديات المرتبطة بالقيم والمفاهيم، السلوكيات الاجتماعية تتمثل في التستر على الاعتداءات من قبل الأهل، والجهل بأساليب التنشئة السليمة وهيمنة الفكر المتعلق بسلطة الآباء والأمهات المطلقة على الأبناء، وسيطرة بعض القيم الاجتماعية المرتبطة بالشرف.

التحديات ذات العلاقة بالعمل مع الشرطة والقضاء تتمثل في عدم تحويل الحالات للقضاء، وعدم توافر الأدلة الكافية على وجود الجريمة، وتعامل الشرطة والقضاء مع حالات الاعتداء على الأطفال من حيث كونها قضايا جنائية تتبع فيها نفس الإجراءات.

الجزء الأخير من الفصل الثالث يعرض لسلسة من الدراسات الخاصة بالاعتداءات الجنسية على الأطفال، وهي تستحق المزيد من الدراسة والتحليل والمقارنة مع الإحصائيات المحلية. يعرض الباحث للخصائص الديموجرافية للمعتدين جنسياً، حيث تشير الدراسات إلى أن أكثر من (90%) من المعتدين على الأطفال هم من الذكور. (95%) هم من المعتدين على الفتيات، و(80%) من المعتدين على الأولاد. من الدراسات المعروضة تلك المتعلقة بضحايا المعتدين حيث تشير الدراسات إلى وجود اختلافات بين المجتمعات في هذا الأمر، فعلى سبيل المثال تشير الإحصائيات في البحرين بأن غالبية الضحايا هم من الذكور، أما في الولايات المتحدة فإن الأطفال الإناث يمثلون غالبية الضحايا. يعرض الباحث لدراسات حول الحالة العقلية والنفسية للمعتدين، وعلاقتها بالاعتداءات الجنسية. إضافة إلى عرض دراسات حول التوجه الجنسي، ودور الانحرافات الجنسية في الاعتداء على الأطفال، ودور المعتدين جنسياً على الأطفال من الناشئة والمعتديات جنسياً من الناشئة، ثم أخيراً ملخص للخصائص الأولية للمعتدين جنسياً في البحرين.

الفصل الرابع من الكتاب يتناول حماية الأطفال في التشريعات الوطنية والدولية ويتضمن دراستين، الأولى تتناول حماية الأطفال من سوء المعاملة في ضوء التشريع والواقع للمحامية جليلة السيد .الثانية تعرض لحماية الأطفال في الاتفاقيات الدولية للأستاذ عبد النبي حسن العكري.الدراسة الأولى بدورها تتألف من جزأين، الجزء الأول يعرض للتشريعات البحرينية الخاصة بحماية الطفولة من سوء المعاملة، وهذه تتضمن الدستور واتفاقية حقوق الطفل الصادرة عن الجمعية العامة للأمم المتحدة عام 1989، وقانون العقوبات الصادر بالمرسوم بقانون رقم (15) لعام 1976، ثم قانون أصول المحاكمات الجزائية لعام 1966، وأخيراً قانون الأحداث رقم 17/1976. أما الجزء الثاني من الدراسة فيعرض لواقع مشكلة سوء معاملة الطفل في البحرين من حيث حجم المشكلة، وأنواع الاعتداءات التي يتعرض لها، وأماكن الاعتداء، وسن وجنس المعتدي، ومدى جسامة الاعتداء. كما تعرض الدراسة لكيفية التعامل مع حالات سوء معاملة الأطفال ومدى إلزامية الإبلاغ عن حالات سوء معاملة الأطفال. وفي الجزء الأخير من الدراسة تقدم الباحثة عرضاً

للعوائق ذات الطبيعة القانونية التي تحول دون التصدي بصورة فاعلة لظاهرة سوء معاملة الأطفال، والتي تتضمن غياب القانون الخاص بحماية الطفل، وغياب قانون الأحوال الشخصية، قلة الوعي القانوني بين المعنيين بالأمر، وغياب الاستراتيجية الوطنية للطفولة. وتنهي الباحثة الدراسة ببعض التوصيات الخاصة بحماية الطفل.

تعرض الدراسة الثانية للأستاذ عبد النبي العكري لقضية حماية الطفولة في الاتفاقيات الدولية، وتقدم شرحاً لبعض مواد إعلان حقوق الطفل الذي صدر عن الجمعية العامة للأمم المتحدة عام 1995. ويعرض الباحث من خلال مواد الاتفاقية كيفية تعامل مملكة البحرين مع القضايا الخاصة بحقوق الطفل، وتفاعلها معها، ومدى الالتزام بها، وكذلك المشكلات التي تخلقها بعض مواد الاتفاقية نتيجة تعارضها مع الشريعة الإسلامية وتحفظها على بعض مواد الاتفاقية، كما هو الحال مع حضانة الطفل وجنسيته، حيث تكون حضانة الطفل ذكراً كان أم أنثى هي من حق الأب إلا في حال التنازل الوعي. ومن القضايا الأخرى ذات الطبيعة الخلافية بين مواد الاتفاقية والشريعة الإسلامية أو القوانين أحقية الزوج ببيت الزوجية بعد الطلاق، وكذلك الاستماع إلى آراء الطفل في المسائل التي تخصه. وكذلك وجود قوانين لا تجيز معاقبة الوالدين أو الأقارب الذين ينتهكون حقوق الطفل.

يعرض الباحث للعديد من القضايا ذات العلاقة بالطفل كما هو الحال مع التعليم والصحة والتأمينات الاجتماعية، والعيش في مستوى معيشي ملائم، وحرية الاجتماع، وحقوق الأيتام، وحماية الطفل من جميع أشكال العنف والإساءة البدنية والعقلية والإهمال، وحفظ كرامة الطفل، ورعاية الأطفال المعاقين، وحفظ حقوق الأقليات الإثنية والدينية واللغوية للسكان الأصليين، وحق الطفل في مزاولة الأنشطة، والاستجمام المناسب، وحماية الطفل من الاستغلال الاقتصادي، وأداء الأعمال الخطرة أو المعيقة لنموه، وكذلك حمايته من الاستغلال الجنسي، واختطاف الأطفال أو إخفاؤهم أو إبدالهم. وكذلك حقوق الطفل في التأهيل البدني والنفسي، وإعادة الاندماج الاجتماعي.

الفصل الخامس من الكتاب يعتبر مرجعاً جيداً لمؤسسات حماية ورعاية الطفولة في البحرين، وهي تشمل الجهات الرسمية في المملكة، وتضم وزارة الشؤون الاجتماعية، ووزارة الداخلية ووزارة الصحة، وزارة التربية، والمؤسسة العامة للشباب والرياضة، ومركز سلمان الثقافي، ومركز العلوم، وهناك الجهات الأهلية التي تضم الجمعيات والمراكز والمعاهد. ويعرض هذا الفصل الذي قدمته الأستاذة عائشة النعيمي لأنواع الرعاية وشروط القبول في المؤسسات والإحصائيات الخاصة بها، إضافة إلى التوصيات الخاصة بتطوير المؤسسات.

ينتهي الكتاب بمقالة للأستاذة عصمت الموسوي حول دور الصحافة في توعية المجتمع في مجال رعاية الطفولة، وإبراز القضايا ذات العلاقة بحقوق الطفل وإساءة معاملتهم، كما يعرض هذا الجزء للمشكلات والمعوقات التي تواجه الصحافة لدى تناولها قضايا حقوق الطفل، خاصة عندما يتعلق الأمر بسمعة الأسرة.

الخلاصة:

يعتبر سوء معاملة الأطفال ظاهرة بالغة الأهمية، خاصة في المجتمعات العربية التي تتعامل مع الظاهرة، بدرجة كبيرة، من منظور الميراث الاجتماعي، والثقافي، أو الديني، حيث يتم من خلاله ممارسة سوء معاملة الأطفال بأنواعه وأشكاله المختلفة، ابتداء من الإهمال، وانتهاء بإيقاع الأذى الجسدي عليه. ومما يزيد الأمر سوءاً أن الكثير من الممارسات ينظر إليها باعتبارها حقوقاً للوالدين بحكم الأعراف والتقاليد ومن ثم فهما بمنأى من العقاب، أو المساءلة القانونية.

يتناول الكتاب موضوع سوء معاملة الأطفال في البحرين من منظور اجتماعي وثقافي وقانوني، ويعرض للعديد من مظاهر سوء معاملة الأطفال، ويتناول الكثير من المعطيات ذات العلاقة بالظاهرة، كما يقدم الكثير من التوصيات في الجوانب التي تمت معالجتها. وتكشف لنا الدراسات والأبحاث الواردة في الكتاب جملة حقائق تعكس في مجملها صورة غير سارة عن وضع الأطفال، وسوء معاملتهم وهدر حقوقهم، وإهمالهم في البحرين، وإن كانت هذه الصورة لا تختلف عن نظيراتها في معظم المجتمعات النامية أو جميعها.

قد تكون من أبرز هذه الصور تلك المتعلقة بظاهرة العقاب الجسدي والنفسي للأطفال،

والمنتشرة في المدارس الابتدائية، وعلى مرأى من زملائهم. ويُعَدُّ الضرب من أكثر أشكال العقاب الجسدي شيوعاً في المدرسة الابتدائية. وهذه ظاهرة خطيرة عندما نأخذ بالاعتبار الشريحة الواسعة التي تمثلها هذه المرحلة، وعمر الأطفال، وأهمية المرحلة، وارتباطها بالتعليم، واكتساب المهارات، والاتجاهات، وكيف يمكن أن يؤثر العقاب على اتجاهات هؤلاء الأطفال نحو المدرسة والمدرسين، والتعلم بصورة عامة. إحدى الصور القاتمة التي يعرضها الكتاب تتمثل في قيام المشرف الاجتماعي في المدرسة ليس فقط بممارسة إنزال العقوبة على الأطفال، بل أن يأتي في المرتبة الثانية بعد المدرس في ممارسة هذه العملية غير الإنسانية، وهو المتوقع منه القيام بدور مغاير لذلك، كما أن نسبة كبيرة من ممارسة العقوبة تتم أمام الطلبة في الصف، وهي عملية اعتداء على حقوق الطفل من مهني يفترض أن يؤدي دوراً أو واجباً إنسانياً. وإذا كان التقصير في أداء الواجبات المنزلية يأتي في المرتبة الأولى كسبب لتعرض الأطفال للعقاب فإنه من المهم أن ندرك بأن العديد من هؤلاء قد لا تسعفه قدراته على الإيفاء بمتطلبات المدرسة، وتعرضه للعقاب لن يغير من الأمر شيئاً. وهذه قضية تثير مشكلة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارسنا وحقهم في الحصول على الفرص المتكافئة في التعليم المناسب، والمعاملة الخاصة بدلاً من العقاب والاستهزاء بهم أمام زملائهم.

البعد الآخر للمشكلة يتمثل في غياب القوانين والتشريعات الخاصة بحماية الطفل. هذا البعد يرتبط بالجانب الثقافي والديني، حيث يشكل الموروث الثقافي اتجاهات الناس ونظرتهم إلى حقوق الأطفال، واعتبار أن الوالدين هما الأحق والأعلم بأسلوب رعاية طفليهما. إحدى المؤشرات الأخرى التي كشفت عنها إحدى الدراسات تلك المتعلقة بنظرة المجتمع إلى حوادث سوء معاملة الأطفال بشيء من عدم المبالاة مستندة في ذلك إلى إحدى حالات اختفاء طفلة من منزلها بسبب سوء معاملة الأطفال، وهذه ظاهرة مرتبطة بمدى الوعي بحقوق الطفل وجسامة الاستهانة بسوء المعاملة التي يلقاها.

لعل أحد الجوانب المهمة التي يثيرها الكتاب حول ظاهرة سوء معاملة الأطفال هو الخاص بالتكتم على ممارسات سوء معاملة الأطفال، سواء جاء ذلك من الأطفال أنفسهم، أو من الوالدين، أو بعض الأحيان من جهات رسمية، حيث يحجم عن الإبلاغ عن حالات سوء معاملة الأطفال لأسباب مختلفة. هذه الممارسات تمثل تكريساً للظاهرة، وعاملاً على تشجيع الاستغراق في عمليات الحيل الهروبية من المشكلة بصورة شعورية أو لا شعورية، تعتبر «أسلحة» يمكن من خلالها إجهاض حقوق الأطفال بصورة قد تبدو للكثيرين بأنها مشروعة تحت ستار ما يعرف بالقيم أو العادات، أو الخشية من مواجهة المجتمع ومؤسساته. ومن التحديات الأخرى التي تواجه المجتمع البحريني في تعامله مع ظاهرة سوء معاملة الأطفال محدودية قدرة المتعاملين مع الأطفال على تشخيص الحالات، والنقص في تدريب العاملين في المجال، وتدني الأوضاع الاقتصادية للأسر، وتبعاته الكثيرة على جوانب الحياة المختلفة.

في الختام يمكن القول إن الكتاب يعتبر إثراء جيداً للمكتبة العربية حول موضوع ذي أهمية بالغة، خاصة وأن الأبحاث والدراسات تناولت الجوانب التربوية والثقافية والاجتماعية والقانونية. ويبدو اجتهاد الباحثين واضحاً في السعي إلى تقديم صورة واضحة وجريئة حول ظاهرة سوء معاملة الأطفال وهو ما يضفي على الكتاب أهمية ومصداقية كبيرة. ويمكن القول إن الكتاب قد أثار العديد من القضايا التي تستدعي معالجة أكثر دقة وتفصيلاً في مشكلة لا يبدو أن المجتمعات يمكنها التخلص منها نهائياً، ولكنها تستطيع أن تخفف من وطأتها، وتقلل من عدد ضحاياها.

مقالات

تصميم مكتبات الأطفال الرقمية
اتجاهات ونماذج وببليوجرافية

د. محمد ابراهيم حسن محمد
قسم المكتبات والوثائق والمعلومات - كلية الآداب - جامعة المنيا

مقدمة:

إيقاناً من المجتمعات الدولية بأن الإنسان هو أساس التنمية ووسيلتها في الوقت نفسه، وأن مستقبل البشرية الذي تطمح إليه يقترن بحاضرها الذي تعيشه، اهتمت جميع دول العالم في الوقت الراهن بالتنمية البشرية، وأصبحت شغلها الشاغل، وبذلك احتلت العناية بالطفل والطفولة مكان الصدارة في كثير من أهداف الخطط التنموية، فهي مرحلة تكوينية للفرد يتم فيها النمو العقلي والجسمي والانفعالي والاجتماعي... إلخ. ومن هذا المنطلق كان التوجه الملحوظ نحو تهيئة مرحلة الطفولة للحصول على النتائج التنموية المرغوب فيها.

وتعد القراءة وارتياد المكتبات من أهم الوسائل التي تثري ثقافة الطفل؛ ولذا يحظى مجال مكتبات الأطفال في الوقت الحاضر بمزيد من الاهتمام العام على جميع الأصعدة الاجتماعية والعلمية والثقافية بوصفه قضية من أهم القضايا التي تعالج مشاكل التنمية البشرية، حيث يُعد ارتباط ثقافة الطفل بالمكتبة أحد الأنماط البيئية الإيجابية التي تساعد على تكوين تلك الثقافة، واستمرار تعزيزها ودعمها (قبلان، 2001).

لقد فرضت التدابير التكنولوجية نفسها، وأصبحت واقعاً ملموساً في المكتبات ومراكز المعلومات بأنواعها المختلفة على الرغم من الاعتقاد الراسخ في أذهان كثير من المكتبيين واختصاصي المعلومات، والذي يقضي بأن أفضل وسيلة للتعلم هي تلك التي تعتمد على استخدم الكتاب التقليدي. ويرجع هذا الاعتقاد كما هو معروف إلى تحامل بعض هؤلاء المكتبيين تجاه وسائط المعلومات العصرية مثل: الإنترنت والحاسبات الآلية، وما يرتبط بهما، ليس لكونها ذات أهمية متواضعة فيما يتصل بما تحتويه من معلومات، ولكن لأن محتواها لا يحقق تلك الجودة من التعليم، والتي يتيحها الكتاب، فمثل هذه الوسائط في أذهان هؤلاء المكتبيين تذهب أكثر ما تذهب إلى الترفيه والتسلية (Christensen, 1998).

ومهما يكن من أمر، فقد أصبح استخدام تكنولوجيا المعلومات في المكتبات ومراكز المعلومات لاسيما ما يخدم منها الأطفال والطفولة ضرورة قصوى للاعتبارات التالية (عبد الهادي، 2000):

أ - تنتج الآن مصادر معلومات إلكترونية، صممت خصيصاً للأطفال، ومن ثم تسعى مكتبات الأطفال الآن إلى اقتناء هذه المصادر جنباً إلى جنب مع مصادر المعلومات الورقية والمواد السمعية والبصرية.

ب - إن مكتبات الأطفال العامة أو المدرسية هي قاعدة الهرم في نظام المكتبات والمعلومات بالدولة، وإذا أردنا تطوير النظام وتحديثه فمن الأفضل أن نبدأ بالقاعدة الأساسية.

جـ - إن مكتبة الطفل هي أول مكتبة يتعامل معها الفرد في بداية حياته، وإذا كنا نُعدُّ أنفسنا للتعامل مع البيئة الإلكترونية التي ستسود في الألفية الثالثة فلا مفر من أن يتعود الطفل التعامل مع البيئة الإلكترونية، حتى يألفها في مراحل عمره المختلفة.

د - أثبت استخدام تكنولوجيا المعلومات أن له مردوداً إيجابياً على قدرة الأطفال على التعلم الذاتي، فضلاً عن أن تقديم المعلومات بأساليب جديدة تزيد من فرص الفهم والاستيعاب للأطفال، كما يحثهم على مزيد من الاستخدام، وتجربة أفكار جديدة، وتنمية روح المغامرة.

مستفيدون Users، ومختبرون Testers، وموصلون للمعلومات Informants، وشركاء في التصميم Design Partners.

وبالنسبة لدور المستفيد يشارك الأطفال في البحث والتطوير من خلال استخدام التكنولوجيا، ويستخدم الباحثون هذا المنحى في محاولة لفهم تأثير التكنولوجيا على الأطفال المستفيدين، منها لا سيما فيما يتعلق بدعم بيئات التعلم الحديثة. أما فيما يتصل بدور المختبر يضطلع الأطفال بتجريب الإصدارات التكنولوجية في المرحلة التي تسبق طرحها في الأسواق العالمية من جانب الشركات والمؤسسات المتخصصة، حيث يُلاحظ الأطفال وهم المجربون التكنولوجيا مرة أخرى، و/ أو يطلب إليهم التعليق المباشر على خبراتهم في التعامل معها. وتستخدم نتائج هذه الاختبارات لتطوير التكنولوجيا قبل اعتمادها. وعن دور الأطفال من حيث كونهم موصلين للمعلومات يضطلعون فيها بعملية مهمة من مراحل التصميم وخطواته المتنوعة، فقبل الشروع في تطوير أية تكنولوجيا جديدة ينبغي إطلاع الأطفال على التكنولوجيات المثيلة القائمة والمستخدمة على أرض الواقع. وما إن تتحول التكنولوجيا إلى منتج جاهز للاستخدام إلا حتى يقوم الأطفال بدور مهم مرة أخرى في عملية التلقيم المرتد. وبالنسبة للدور الاخير، وهو الأطفال من حيث كونهم شركاء في عملية التصميم، فينظر الأطفال خلالها على أنهم واضعو الدعامة الأساسية للتكنولوجيا الجديدة المصممة اعتماداً على خبراتهم السابقة، ويشارك الأطفال بهذا الدور على النحو الذي يجعل من التكنولوجيا الجديدة أكثر ملاءمة للأطفال.

فمن خلال أحد مشروعات المكتبات الرقمية للأطفال بمدرسة سان ألبانا St. Alban's School بالمملكة المتحدة وجهت الدعوة إلى فصل دراسي قوامه 23 طالباً يبلغون من العمر 11 عاماً، وقادهم في أثناء عملية التصميم مدرس لغة انجليزية في إحدى المدارس الثانوية. حيث تمت الاستعانة بهذا المدرس في تحديد الأنشطة والجداول الزمنية للمشروع. ولجمع أفكار وتصورات الأطفال تجاه تصميم المكتبة الرقمية عُقدت جلستان في شهر نوفمبر وديسمبر عام 1999 في أثناء محاضرة اللغة الإنجليزية (70 دقيقة) (Theng, et al., 2000).

في الجلسة الأولى قام فريق البحث بتوضيح مفهوم المكتبات الرقمية للأطفال، وكذلك مشروع البحث والهدف منه، ثم عمد فريق البحث إلى توجيه الأطفال للعمل في مجموعات بحيث يتفاعل أعضاء كل مجموعة للخروج بأفكار تسهم في تصميم المكتبة الرقمية المستهدفة من خلال العصف الذهني، ودون التدخل من جانب المشرفين على المشروع قدر المستطاع. وبعد ذلك مُنحت كل مجموعة نحو أسبوعين للتفكير في أشكال التصميمات. ولمساعدة الطلاب وإرشادهم قدم المشرفون إليهم بعض عناوين المواقع على الإنترنت لتصفح عينة من المكتبات الرقمية إلى جانب بعض من مواقع الويب الخاصة بالأطفال، وكان على الأطفال تسلم أفكارهم عن التصميم قبل الجلسة الثانية.

ومهما يكن من أمر، فقد قدمت مجموعات الأطفال مقترحات جعلت القائمين على المشروع على دراية بما يفضله الأطفال في هذه الفئة العمرية وبما لا يدخل في دائرة اهتمامهم. وكان من بين المقترحات التي طرحها الأطفال ضرورة تقسيم المكتبة الرقمية إلى أقسام مختلفة:

أ - قسم الدراسة والذي يتيح القراءة والتصفح.

ب - قسم اختصاصي المكتبة للإجابة عن الاستفسارات.

جـ - قسم الألعاب لأغراض الترفيه.

د - قسم قاموس المكتبة للبحث عن معاني المفردات اللغوية

هـ - قسم المكتبة الحقيقية للبحث عن الكتب.

وعقدت الجلسة الثانية بعد ثلاثة أسابيع من انعقاد الجلسة الأولى. وتصدر تصفح الأطفال لمجلة مدرسة نيوزيلندة أعمال هذه الجلسة، ودار النقاش بين الأطفال، أنفسهم حول ما يفضلونه في المجلة، وكان الهدف من ذلك هو الوقوف على احتياجات الأطفال المعلوماتية. وبمجرد الانتهاء من أعمال الجلسة الثانية تم تنفيذ التصميمات التي اقترحها الأطفال، وتوفروا على صياغتها بصورة جماعية.

وتؤكد دراسات عديدة على أن تصميم التكنولوجيات التي تُستخدم بواسطة الأطفال يملي على المصممين والمبرمجين ابتكار أشياء تبعث على الإثارة والضحك والإبداع، كأن يتم إعداد الإطارات والواجهات التي تجسد الأفكار والمفاهيم في شكل قصص مغامرات تجعل من الأطفال المستفيدين لها كما لو كانوا صائدي كنوز (الكتب).

1 - 2 الأطفال والبحث في المكتبات الرقمية:

لقد أصبح كيان المعرفة البشرية الآخذ في النمو مُتاحا في شكل رقمي للأطفال والناشئة وغيرهم من الطلاب، ومن ثم تم توظيف واجهات التعامل الملائم لأطفال المدارس الابتدائية في مراحل الطفولة المختلفة، وفي هذا الصدد كشفت الدراسات المختلفة أن الأطفال دائماً يرغبون في استرجاع المواد غير النصية كالصور الثابتة والمتحركة (الفيديو) وغيرها من الوسائط الجاذبة، كأصوات الحيوانات المفضلة لديهم، وسفن الفضاء، والبراكين...إلخ)((Moore, George, 1991).

إن الاتجاه الأكثر شيوعاً على مدار العقد الماضي فيما يتصل بواجهات التعامل الخاصة بمكتبات الاطفال الرقمية هو الاعتماد على البنية الهرمية في عرض المعلومات التي تم استرجاعها على شاشة الحاسب. ويعد فهرس مكتبة العلوم The Science Library Catalog (SLC) الذي تم إنشاؤه في منتصف التسعينات من القرن العشرين تحت إشراف كرستين بورجمان Borgman Christine في أوكلاهوما أبرز الأمثلة على هذا النوع من واجهات التعامل (Walter, Borgman, Hirsh, 1996). وعلى الرغم من أن هذا النظام لم يكن يتطلب إدخال مصطلحات البحث بواسطة لوحة المفاتيح، فإنه كان يعتمد على قراءة الكلمات الدالة التي تظهر على جانبي الكتب الجرافيكية ثم قراءة قوائم محتويات النتائج، ذلك أن هذا النظام صمم لأطفال المدارس الابتدائية في المرحلة العمرية 12 - 9 عاماً حيث يمتلك الأطفال مهارة القراءة.

إن استخدام لوحة المفاتيح مصدر أساسي لاخفاقات غالبية الأطفال في المدارس الابتدائية طبقاً لما ذهب إليه سولومان (Soloman, 1993)، حيث انتهى إلى أن الأطفال في المراحل الأولى من التعليم الابتدائي عادة ما يفتقرون إلى مهارات استخدام الحاسب الآلي، وبمجرد إخضاعهم لتجربة الاستخدام الفعلي والعملي للفهارس الآلية، يذهب جل تركيزهم إلى كيفية كتابة الكلمات (الاستهجاء) واستخدام لوحة المفاتيح.

ومن ناحية أخرى أكد كل من جاكبسون Jacobson وإجناكيو Ignacio أن التلاميذ في المدارس المتوسطة والعليا واجهتهم بعض المشكلات عند إجراء عمليات البحث في بيئة المكتبات الرقمية، واسترجاع المعلومات المتعلقة بدراستهم، ومع ذلك فقد شد انتباههم وجذبهم أسلوب النصوص المتاحة على الخط المباشر (Jacobson, Ignacio, 1997).

ويُعَدُّ «نافيك NaviQue» الذي تم تصميمه في جامعة ميتشجن جزءاً من المكتبة الرقمية - التي أشرفوا على تنفيذها - أكثر النماذج تماسكاً لإجراء البحث والاسترجاع. ففي هذا النظام لا يوجد مساحة فارغة مستقلة لإظهار نتائج البحث أو الاستفسار، ويتم إجراء البحث بسحب البيانات التي تظهر على الشاشة إلى مجموعة من العناصر البحثية الأخرى التي تنفذ العلاقة بين المصطلحات البحثية، وأخيراً يتم تمييز نتائج البحث بلون مغاير[1] High Lighted.

كما تعتبر فكرة «الصناديق الشفافة المتحركة Moveable Filters» اتجاهاً آخر مختلفاً لديناميكيات البحث، والاسترجاع في البيئة الرقمية. اعتمد هذا الاتجاه الذي ابتكرته شركة زيروكس على تصميم واجهة استفسار جرافيكية. ومن خلال تلك الصناديق الشفافة التي يمثل كل منها موضوعاً معيناً يمكن إجراء عمليات الاستفسار البولينى (و، أو، ماعدا)، فعندما يتداخل اثنان أو أكثر من الصناديق بين محتوياتها. وتكمن صعوبة هذا النوع من نظم الاسترجاع في صعوبة تفهم الأطفال لمفاهيم البحث البولينى (Fishkin, Stone, 1995).

وتجدر الإشارة إلى ذلك النظام الذي توافرت عليه جامعة وايكاتو Waikato في نيوزيلندة، وهو نظام استفسار فن (Venn Query) الذي يعتمد على استخدام الدوائر لإجراء البحث البولينى. وفي هذا النظام يقوم المستفيد (الطفل) برسم دائرة حول مصطلحات البحث، ومن خلال مواقع الدوائر يتسنى تنفيذ البحث البولينى (و، أو، ماعدا). وفي كل مرة يستعرض النظام نتائج البحث الحيوي لمصادر المكتبة الرقمية.

وهكذا فإنه على الرغم من تفاوت واختلاف ديناميكيات البحث في نظم استرجاع المعلومات المصممة للاستخدام بواسطة الأطفال، يستطيع الأطفال في بيئة المكتبة الرقمية الاستفسار عن القصص والأشعار التي توفر على تأليفها المتخصصون في أدب الأطفال، أو حتى تلك التي توافر عليها الأطفال الآخرون، وتصفح محتويات هذه الأعمال الإبداعية أيضا. وتكتسب المكتبات الإلكترونية أهميتها من قدرتها على إتاحة الفرصة للأطفال لابتكار وإبداع القصص والقصائد، ثم تسليمها المدرسين والمشرفين بهدف الحصول على التلقيم المرتد المتمثل في إجراء الطفل (المؤلف) للتصويبات المقترحة لحظياً بالإضاءة إلى الإفادة من قوائم المراجع التي قد يوصى بها المدرس لمساعدة الطفل في عملية الكتابة والتأليف. وفي نهاية الأمر لا يُودع بالمكتبة الرقمية إلا القصص والقصائد التي أجازها المدرسون لضمان جودة مصادر المعلومات.

وقد تتنوع المصادر التي قد تساعد الأطفال في عملية التأليف، بحيث تضم: المكتبات الرقمية الأخرى ذات الصلة، والمعاجم اللغوية والمكانز المعاونة المتاحة على الخط المباشر، وبرمجيات التدريب المبنية على استخدام الحاسب الآلي لإكساب مهارات تحسين أسلوب الكتابة.

1 - 3 اختصاصي المعلومات ومكتبات الأطفال الرقمية:

يرى البعض أن دور اختصاصي معلومات المستقبل سيتعاظم، وأنه سوف يكون شريكاً في إنتاج المعلومات (المرقمنة) وفي الإفادة منها، وفي التوجيه والإرشاد لاستخدامها، بينما يرى البعض أن دوره سينحسر إلى حد ما، وأنه لن يلعب دور الوسيط بين المعلومات والمستفيد منها (عبد الهادي، 2003). على أي حال يقع على عاتق اختصاصي المكتبات والمعلومات العديد من المسئوليات عند تعاملهم مع المجموعات الرقمية. إن ذلك يعنى تناول الأوجه الرقمية للأعمال المكتبية التقليدية، أي: اختيار وجمع وتنظيم المعلومات القيمة، وجعلها متاحة في شكل رقمي، وما يمليه ذلك من تعامل مع العتاد والبرمجيات والنظم والشبكات، بالإضافة إلى اتقان استخدام أدوات البحث الجديدة، والمساهمة في تصميم وتنفيذ أدلة الويب، وقواعد بياناتها (Jasco, 2000).

ويتطلب التطوير للعمل في بيئة المعلومات الرقمية تأهيل العاملين في مكتبات الأطفال تأهيلاً خاصاً. فقد انتهى المشروع الدنماركي «الأطفال على شبكة الإنترنت Children in the Net» الذي عمد إلى ابتكار أساليب تكنولوجية جديدة لتحقيق التواصل مع الأطفال في المرحلة العمرية من 12 إلى 16 عاماً في أكبر خمس مدن دانمركية إلى أنه لكي تنجح المكتبات العامة في استثمار تكنولوجيا المعلومات ينبغي على المكتبيين واختصاصيي المعلومات المتعاملين مع الأطفال أن يركزوا على النقاط التالية (Christensen, 1998):

1. تدريب المكتبيين الذين يتوفرون على تقديم خدمات المعلومات للأطفال على تكنولوجيا المعلومات بشكل دوري منتظم.
2. الاهتمام بتحديث تكنولوجيا المعلومات المستخدمة في مكتبات الأطفال ومواكبة التصورات الحديثة أولا بأول.
3. التعامل مع وسائط الإنترنت بحيث تصبح أداة أساسية لأداء العمل الروتيني اليومي.
4. إنشاء عناوين على شبكة النسيج العنكبوتي (ويب) WWW، وصفحات المواقع على الإنترنت Home Page سواء للمكتبيين أنفسهم أم لمكتبات الأطفال، تمهيداً لإدراجها في أدلة الإنترنت.
5. دعوة الأطفال للمشاركة في اتخاذ القرارات بشأن صفحات المواقع على الإنترنت Home Page، وفي التحديث الدوري لمحتوياتها.
6. التعاون مع المشروعات المثيلة لتبادل النصح والمشورة حول قضايا استخدام تكنولوجيا المعلومات.
7. اعتبار استخدام الأطفال للتكنولوجيا نوعاً من أنواع الخبرة الرسمية، وأحد الموضوعات الأساسية في تخصص المكتبات والمعلومات، ومن ثم إكساب موضوع مكتبات الأطفال قيمة مضافة.
8. عقد برامج لتدريب الأطفال في المجتمعات المحلية على تقديم يد المعاونة للآخرين في

مجال استخدام تكنولوجيا المعلومات، كأن تتعاون مكتبات الأطفال مع المدارس المحيطة في تدريب الطلاب على مهارات البحث عن المعلومات، والاستخدام الفعال لوسائل المعلومات التكنولوجية[2].

فالمكتبة الرقمية، على الرغم من كل هذه التطورات التقنية، هي المكتبة؛ فبدون هذا العنصر البشري لا يمكن أن تقوم لها قائمة، مهما توافر لها من مقومات مادية وتقنيات عصرية. وبالتالي فإن الأمر يتطلب إعادة النظر في برامج تأهيل المتعاملين مع الأطفال على النحو الذي يضمن إكساب هؤلاء القدرة على التعامل الفعال مع تقنيات المعلومات العصرية، واستثمار هذه التقنيات بكفاءة في النهوض بالوظائف التي دأبت مكتبات الأطفال المدرسية والعامة على النهوض بها (قاسم، 2001).

هذا ويضطلع المكتبيون واختصاصيو المعلومات بدور حاسم في تهيئة البيئة التي من شأنها أن تدعم مفهوم التعلم المعتمد على المكتبات الرقمية. ويتلاءم المنحى البنائي في عملية التعلم مع البيئة الجديدة التي تتيح مصادر معلوماتية تتسم بالفيض (الغزارة) Abundance، ويحث هذا المنحى الطلاب على صياغة رؤاهم الخاصة في أثناء المراحل المختلفة لعلمية البحث عن المعلومات، والتي تمكنهم من تصنيف الكم الهائل من مصادر المعلومات التي تنطوي عليها المكتبات الرقمية (Kuhthau, 1997).

ويستطيع المكتبيون واختصاصيو المعلومات ابتكار استراتيجيات جديدة لتوجيه الطلاب، وتدريبهم على عمليات التعلم في بيئة المكتبات الرقمية. وتعتمد هذه الرؤية المستقبلية على اعادة هيكلة الوظائف المكتبية لتمكين الأطفال والنشء من استيعاب عملية التعلم في هذه البيئة الغزيرة معلوماتها.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن مكتبات الأطفال الرقمية سوف تعمل على إيجاد مساحة جديدة أخرى، والمدرسين على أنهم فريق عمل واحد يلعب دوراً مهماً في إنجاز عملية التعلم في هذه البيئة الجديدة. وعلى ذلك يتحمل كلا الطرفين المسئولية فيما يتعلق بمواجهة المشكلات التي تواجه الأطفال في أثناء عملية التعلم، وتوجيه الطلاب في أثناء عملية البحث عن المعلومات (Kuhthau, 1997).

2 ـ مكتبة الأطفال التخيلية الأوروبية على الإنترنت (CHILIAS):

تشير كلمة CHILIAS إلى الحروف الاستهلالية للكلمات التالية: Children's Library Information Animation Skills، ويهدف مشروع CHILIAS إلى تلبية احتياجات الأطفال في المرحلة العمرية من 9 إلى 12 سنة، والتي تجعلهم قادرين على التحول نحو مجتمع المعلومات، واستثمار الوسائل والأساليب الحديثة التي تقدمها الإنترنت والوسائط المتعددة لدعم قدرة هؤلاء الأطفال على اقتناء المعلومات وممارسة عملية التعليم.

سعى مشروع CHILIAS إلى تطوير مكتبات الأطفال والمكتبات المدرسية لتصبح بيئة داعمة للتعليم الإبداعي من خلال عدد من الخدمات والأنشطة التي تلبي الاحتياجات المعلوماتية للأطفال الأوروبيين بطرق غير تقليدية تنمي قدراتهم على التخيل والإدراك، ومن ثم يمكن تحويل النموذج التقليدي للمكتبة ليتوافق مع العالم التخيلي.

ونبادر إلى القول بأن إنشاء مركبة الفضاء (المسبار) المعلوماتي The CHILIAS Infoplanet يتيح طرقاً جديدة للوصول إلى المعلومات، وإنجاز عملية التعليم بكفاءة وفعالية. فمن خلال تصفح كوكب المعلومات الفضائي، يمكن للأطفال استكشاف معلومات جديدة عن: المؤلفين، والكتب، والموسيقا، والحيوانات، والمدن، والدول الأوروبية. إن المكتبة التخيلية الأوروبية للأطفال لا تستخدم فقط للوصول إلى معلومات بعينها، ولكن تستخدم أيضا للإحالة والربط بين الأنماط والأشكال المختلفة للمعلومات، بحيث تشكل في نهاية الأمر أداة للتعليم الأساسي.

لقد تعدى التأثير التعليمي لمشروع CHILIAS حد استخدام البرنامج التطبيقي؛ حيث اشترك الأطفال في تصميم المكتبة التخيلية وإعداد محتوياتها. كذلك أسهم الأطفال في كتابة عدد من صفحات الويب الخاصة بالكوكب المعلوماتي، وكان في ذلك تحقيق فوائد إضافية تتمثل في تعلم الأطفال المزيد عن كيفية التعامل مع الإنترنت، واكتساب مزيد من المهارات الخاصة بثقافة الحاسب الآلي.

ويمكن تركيز أهداف المشروع في النقاط التالية (Bussmann, 1998):

1 ـ إيجاد واكتشاف أفكار ومفاهيم جديدة لمكتبات الأطفال في أوروبا.

2 . توظيف مكتبات الأطفال لتصبح بيئة باعثة على التعلم الإبداعي من خلال استثمار إمكانات الوسائط المتعددة.

3 . توجيه الأطفال للتعامل ذاتياً مع النسيج العنكبوتي WWW ، والإنترنت بصفة عامة بشكل تنافسي وابتكاري.

4 . دعم التواصل بين الأطفال في جميع أنحاء القارة الأوروبية.

ويتكون ائتلاف مشروع CHILIAS من مجموعة المكتبات الآتية (Bussmann, 1999).

- ألمانيا: . مكتبة مدينة شتوتجارت (منسق المشروع)
  . مركز رافنسبرجر للوسائط المتعددة
- اليونان: . مكتبة جامعة أثينا، المؤسسة الهلينية الأمريكية للتربية
  . مكتبة مدرسة كوستيز جيتوناز Costeas Hitonas
- أسبانيا: . مركز الخدمات الببليوجرافية - مقاطعة برشلونة
- البرتغال: . المعهد القومي للبحوث والإحصاء والمعلومات
  . جامعة لشبونة الجديدة.
- بريطانيا: . مركز الخدمات المكتبية والفنية. مجلس بوروف
  . مركز خدمات المعلومات، جامعة ثاندرلاند
- فنلندة: . مكتبة مدينة ڤانتا

2 - 1 مركبة الفضاء المعلوماتي:

تدعو مركبة الفضاء المعلوماتي Infoplanet الأطفال لتصفح مجموعة صفحات الويب بأسلوب يعتمد على استخدام المعلومات وتداولها بطرق مبتكرة وجذابة. وتعتمد هذه المركبة على استخدام الرموز للتعبير عن الأفكار داخل المكتبة التخيلية سواء كانت تلك الأفكار معلومات أو معارف أو حكماً. يوضح الشكل رقم (1) موقع مكتبة الأطفال التخيلية الأوروبية على الإنترنت.

وتجدر الإشارة إلى أن مشروع CHILIAS بدأ بتحليل احتياجات المستفيدين؛ حيث طلب من الأطفال وضع رسم كروكي يعكس أفكارهم عن الفضاء التخيلي. وأوضح ذلك بطبيعة الحال تركيزهم على استخدام الصور المستوحاة من الطبيعة والفضاء؛ ولهذا فقد قرر القائمون على المشروع استخدام المركبة الفضائية رمزاً يعبر عن المكتبة التخيلية، بالإضافة إلى أن الكواكب والنجوم والفضاء الخارجي دائماً ما تستحوذ على انتباه الأطفال لكونها تمثل قمة ما توصلت إليه الإنسانية من معرفة (Bussmann, 1998).

شكل (1)

موقع مكتبة الأطفال التخيلية الأوروبية على الإنترنت

وبعبارة أخرى يمكن استخدام الكواكب والنجوم رموزاً تعبر عن المعلومات، وتتوافق في الوقت نفسه مع الرغبة في الاكتشاف وحب المغامرة. هذه هي فكرة المكتبة التخيلية الأوروبية للأطفال، فمن خلالها يستطيع الأطفال تصفح مركبة الفضاء الإلكتروني بواسطة النقر هنا وهناك، أو بواسطة النقر المباشر على أحد الموضوعات التي يشتمل عليها الإطار الرئيسي، وهي: المكتبة، وروّاق المؤلفين، والحيوانات، والموسيقا، والألعاب الرياضية، والمدن.

وتتاح مركبة الفضاء المعلوماتي Infoplanet في ستة إصدارات يخدم كل منها لغة من اللغات الرسمية التي تتحدث بها الدول التي ينتمي إليها المكتبات المشاركة في المشروع. وعلى الرغم من أن الفكرة العامة والإطار الرئيسي واحد في إصدارات المركبة القضائية فإن المحتويات والمواد مصبوغة بالصبغة المحلية بسبب تنوع الخلفيات الثقافية. وتترابط كل المركبات الفضائية مع بعضها البعض تحت مظلة القارة الأوروبية من خلال علم الدولة الذي يمكن الأطفال من التصفح السهل للإصدارات باللغة التي يجيدونها.

2 - 1 - 1 الموضوعات:

تقدم المركبة الفضائية المعلوماتية موضوعات عامة ترتكز على نتائج تحليل حاجات المستفيدين، والتي تم إجراؤها في بداية المشروع. وانطوى كل إصدار على موضوعات محلية تطابق حاجات المستفيدين في البيئة التي يخدمها ذلك الإصدار. وتتاح جميع الموضوعات مدعمة بالرسوم الجرافيكية، والصور، والأصوات، والنصوص. وبعبارة أخرى تقدم المعلومات في مناخ من الألعاب لجذب الأطفال وتحفيزهم لتصفح محتويات المكتبة التخيلية، ومن ثم الذهاب إلى المكتبة المادية، والتمتع بما تصفة أرففها من كتب ووسائط تعليمية مادية.

2 - 1 - 2 المكتبات:

تتيح مركبة الفضاء المعلوماتي معلومات عن المكتبات المشاركة، ساعات عمل كل منها، الاستخدام، الأنشطة. وفي بعض الإصدارات كالإصدارة الإنجليزية مثلاً، يستطيع الأطفال كتابة رسائل بريدية إلكترونية Emails المشاركة في خدمات المكتبة.

2 - 1 - 3 مدينتنا:

تقدم مركبة الفضاء المعلوماتي معلومات عن المدن المشاركة في المشروع، وهي: برشلونة، وشتوتجارت، وأثينا، ولشبونة، وجاتسهيد، وڤانتا، بحيث يستطيع الأطفال في جميع أنحاء أوروبا الوصول إلى المعلومات عن مواقع المشروع، ومن خلال الأطفال أنفسهم.

2 - 1 - 4 الموسيقا والحيوانات والألعاب الرياضية:

تتيح مركبة الفضاء المعلوماتي معلومات عن بعض الموضوعات مثل: الموسيقا والألعاب الرياضية، لا سيما تلك التي تحظى باهتمام الأطفال، كما أوضحت نتائج تحليل احتياجات المستفيدين. وبطبيعة الحال تختلف المعلومات من إصدارة لأخرى، وتحتوي كل إصدارة على الكتب أو الأقراص المدمجة الحديثة التي تتناول التعليمات الموسيقية في الإصدارة الفنلندية مثلاً، أو عن الحيوانات في البيئة البرتغالية. كما تقدم كل مركبة فضائية إحالات لمواقع الويب المختارة ذات الصلة مثل مواقع جماعات الاهتمام المشترك في الموضوعات السابقة الذكر (الموسيقا - الحيوانات - الألعاب الرياضية).

2 - 1 - 5 روّاق المؤلفين:

يمثل روّاق المؤلفين Author Gallery البؤرة أو المحور بالنسبة لمركبة الفضاء المعلوماتي. وتقدم جميع الإصدارات معلومات عن مؤلفي كتب الأطفال، وعن حياتهم وكتبهم، وأين توجد في المكتبة. لقد تم إنشاء هذه الأداة بالتعاون مع المؤلفين أنفسهم، حيث قدموا كثيراً من المعلومات والمواد، وقاموا بتأليف قصص وأغان جديدة أعدت خصيصاً لمركبة الفضاء المعلوماتي. ويعد هذا التعاون غير المألوف بين كل من المؤلفين والمكتبات إحدى أكثر الخبرات المفيدة التي أثمرها المشروع.

ومهما يكن من أمر فقد استمتع الأطفال بروّاق المؤلفين؛ حيث نالت عمليات استكشاف المواقع ذاتياً رضاهم، وكثيراً ما كان ينتج عن ذلك أن يذهب الأطفال للبحث عن كتاب مادي على أرفف

المكتبة. إن هذا التواصل من خلال الجسر الذي يصل بين العالم التخيلي والمكتبة الحقيقية كان من أحد أهداف مشروع CHILIAS.

2 - 1 - 6 تدابير الملاحة المعلوماتية:

كما أوضحت الاختبارات الأولية لمجموعة الأطفال، أن الأطفال غير معتادين على تصفح الإنترنت، ولهذا كفلت مركبة الفضاء المعلوماتي وظيفة مساعدة تشرح للأطفال المهارات الأساسية للملاحة. ومع أن الدراسات التي أجريت على مشروع CHILIAS تفيد بأن الأطفال لا يميلون إلى الاستعانة بالوظائف المساعدة، حيث يفضلون عادة اكتشاف تطبيقات الوسائط المتعددة عبر النقر والترقب، إلا أن التطبيق نفسه يعمد إلى جعل الأطفال أكثر اعتماداً على أنفسهم في أثناء عمليات الاستكشاف . وعلى ذلك تنطوي مركبة الفضاء المعلوماتي على أداة بحث تساعد الأطفال والنشء على تصفح محتويات المركبة.

2 - 2 مؤلف القصة:

إن مؤلف القصة Story Builder هو تطبيق تفاعلي لمدخلات الأطفال الابتكارية، بحيث يمكّن الأطفال من ابتكار القصص بلغتهم المحلية، مستخدمين ما يقدمه مؤلف القصة من رموز. وتعتبر مشكلة اللغة أحد التحديات التي تواجه الفكرة التي بُني على أساسها المشروع، والتي تهدف إلى تقوية أواصر التواصل بين أطفال القارة الأوروبية. لقد تبين من خلال تحليل احتياجات المستفيدين أن الأطفال المستهدفين على الرغم من أنهم يتعلمون الإنجليزية فإنهم يواجهون صعوبات عند الكتابة بها. لذلك تم ترتيب خطوات تأليف القصة وفقاً للغة الإصدار المحلية. كما تم تحديد القصص تمهيداً لترجمتها إلى الإنجليزية لتفعيل المشترك في جميع انحاء أوروبا (Bussmann, 1998).

ويعمل هذا القسم على إعطاء الأطفال بدايات القصة تاركاً لهم الفرصة لنسج الأجزاء المتبقية منها. ويهدف مؤلف القصة إلى اكتشاف القاسم المشترك الأعظم بين الأنشطة التي يمارسها الأطفال في جميع أنحاء أوروبا بعيداً عن معوقات اللغة.

2 - 3 الكتاب المضيف:

إن الكتاب المضيف The Guestbook هو أداة يستخدمها الأطفال للمناقشة والتلقيم المرتد. ويستطيع الأطفال من خلال هذه الأداة كتابة التعليقات لاختيار وانتخاب الموضوعات، والإجابة عن الرسائل التي تصل من الأطفال الآخرين. ويعمد المشروع إلى اكتشاف قدرة الكتاب الضيف على تحقيق التواصل بين الأوروبيين (Bussmann, 1998). ومع أن المهارات اللغوية للفئات العمرية المستهدفة كانت محدودة نوعاً ما لتحقيق التواصل بين الأوروبيين فإن العديد من الأطفال في كل المواقع كان من بينهم من يملكون خلفيات ثقافية متعددة. وبهذا ساعد الكتاب الزائر على تحقيق التواصل بين الثقافات الأوروبية المتعددة.

2 - 4 إنفوتون - أداة تحسين مهارات الأطفال في البحث عن المعلومات:

يقدم إنفوتون Infoton تدريبات تفاعلية في مجال مهارات البحث عن المعلومات مثل طرق الترتيب الألفبائي (الهجائي)، والمصنف، والفئوي. وأوضحت دراسات تحليل احتياجات المستفيدين في مشروع CHILIAS أن الأطفال في هذه الفئة العمرية يواجهون صعوبات في عمليتي: بناء استراتيجية البحث، واتخاذ القرار بشأن الوسيط المناسب للقيام بعملية البحث (Bussmann, 1998). علاوة على ذلك أنشأ مشروع CHILIAS بيئة تعليمية تهدف إلى تقوية ودعم خبرات ومهارات البحث عن المعلومات.

2 - 5 النتائج الإيجابية لمكتبة الأطفال التخيلية الأوروبية:

تكمن الفائدة العظمى لمشروع CHILIAS في ابتكار ذلك التطبيق الذي أفاد الأطفال الأوروبيين بصورة كبيرة، ألا وهو كوكب الفضاء المعلومات Infoplanet، فهو يدعم احتياجات الأطفال المعلوماتية، ويساعدهم على التدريب على دورهم المستقبلي من حيث كونهم مستفيدين من مجتمع المعلومات الأوروبي. ومنذ أن أصبح مشروع CHILIAS خدمة معلوماتية متاحة على الإنترنت أصبح متاحاً للأطفال في جميع أنحاء العالم.

لقد أسهم CHILIAS في توطيد المشاركة بين الأطفال عبر أنحاء القارة الأوروبية. ويتعامل المدرسون كأفراد والمدارس كمؤسسات مع المكتبات على أنها شريك ملائم لبيئة الوسائط التعليمية الجديدة. كما أنشأ المشروع روابط وعلاقات جديدة بين المؤلفين والناشرين نتيجة لإتاحة المشروع من خلال الإنترنت . لقد أسهم في إعداده عدد من المؤسسات مثل: كليات المكتبات والمعلومات، والنوادي الرياضية، وجمعيات الشباب والنشء، وخبراء الإعلام. وأدى المشروع أيضا إلى تزايد الإحساس بقيمة المكتبات المشاركة وقدرتها على اجتذاب الأطفال داخل المجتمعات المحلية التي تخدمها، ومن ثم تشجيع مكتبات الأطفال والمكتبات المدرسة في أوروبا على أن تبرهن على كونها: «لوحة إرشادية في مفرق الطرق الجديد للمعلومات والثقافة (Bussmann, 1999).

وأخيراً وليس آخراً، يساعد التعاون بين الوحدات المشتركة في مشروع (CHILIAS) على التقارب بين الأفكار في جميع أنحاء أوروبا. وتبع مشروع CHILIASمشروع أوروبي جديد هو مشروع VERITY Virtual and Electronic Resources for Information Skills Training for Young People، حيث بدأ هذا المشروع في أبريل عام 1998 تحت إشراف جامعة ثاندرلاند الإنجليزية. وسعى هذا المشروع إلى إنشاء مكتبة إلكترونية تلبي احتياجات الأطفال المعلوماتية في المرحلة العمرية 13 - 19 عاماً، وكذلك إعداد اختصاصيي المكتبات القائمين على المكتبات التخيلية Virtual Librarians، والخدمات المرجعية، ومهارات البحث عن المعلومات للمرحلة العمرية المستهدفة.

3 . المكتبة الرقمية الدولية للأطفال (ICDL):

تم تصميم المكتبة الرقمية الدولية للأطفال International Children Digital Library من خلال منحة تمويلية قدمها المجلس الأمريكي الوطني للعلوم National Science Foundation[3] (NSF)بالتعاون مع معهد المتاحف والخدمات المكتبية Museums & Library Services Institute for (IMLS)، واعتمد بناء المكتبة في أثناء التنفيذ على جهود معمل الحاسبات التابع لجامعة ميريلاند؛ ذلك المعمل الرائد في تصميم واجهات التعامل وأرشيف الإنترنت المتصل بالأطفال. كما ساند المشروع كل من الجهات التالية[4]:

- مكتبة الكونجرس الأمريكي (LC)
- مؤسسة كاهل / أوستين Kahle/ Austin INC
- مؤسسة نظم أدوبى Adobe System Inc
- مؤسسة ماركل INC Markle
- مؤسسة أوكتافو Octavo

وقد حددت الجهات الممولة والمنفذة للمشروع خمسة أهداف أساسية هى[5].

1 . تنمية مجموعات تزيد على 10.000 كتاب بأكثر من 100 لغة تتاح مجاناً للأطفال والمدرسين والمكتبيين والآباء والعلماء في جميع أنحاء العالم عبر شبكة الإنترنت.

2 . إشراك الأطفال في عمليات تصميم وتطوير تكنولوجيا واجهات التعامل Interfaces التي تدعم الأطفال في إجراء عمليات: البحث، والتصفح، والقراءة، واقتسام الكتب في شكلها الإلكتروني.

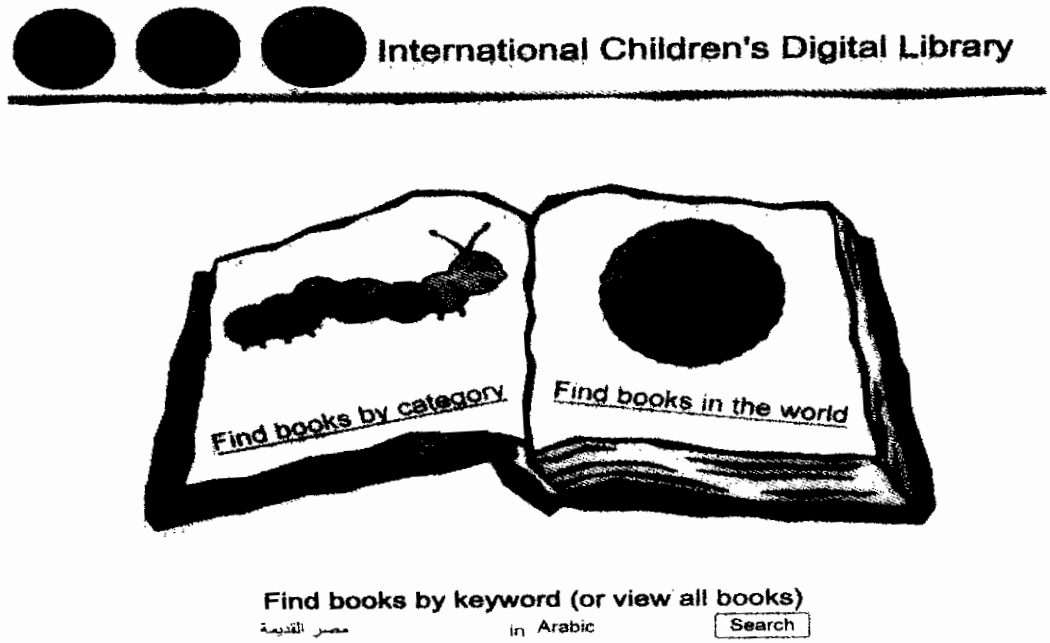
3 . زيادة الوعي بالمفاهيم وثيقة الصلة بإدارة الحقوق وحمايتها في البيئة الرقمية.

4 . تقييم التأثير الناتج عن إتاحة الوصول إلى المواد الرقمية على تنمية المجموعات وممارسات البرمجة في المكتبات المدرسية والعامة.

5 . تحفيز الأطفال وتشجيعهم على استخدام المجموعات الرقمية على تنمية المجموعات وممارسات البرمجة فى المكتبات المدرسة والعامة.

وتعكس المواد المُقتناة أوجه التشابه والاختلاف بين الثقافات والمجتمعات والاهتمامات وأنماط الحياة المعيشية وأولويات الشعوب في مختلف دول العالم. وتركز المجموعات على التعريف بالمواد التي تساعد الأطفال على فهم العالم والبيئة المحيطة بهم والمجتمعات التي يحيون في كنفها. وتستهدف المواد فئتين من المستفيدين: الفئة الأولى هى الأطفال في المرحلة العمرية من 3 إلى 13

عاماً إلى جانب المكتبيين، والمدرسين والآباء، وهم الافراد الذين يتعامل معهم الأطفال في مثل هذه المرحلة بكثافة، أما الفئة الثانية فهي العلماء والباحثون المعنيون بأدب الأطفال في جميع أنحاء العالم (شكل رقم 2).



شكل رقم (2)
المكتبة الرقمية الدولية للأطفال

مراحل إنشاء المكتبة الرقمية الدولية للأطفال:

وتم إنجاز مشروع المكتبة الرقمية الدولية للأطفال (ICDL) من خلال خطة اشتملت على ثلاث مراحل هي[6]:

المرحلة الأولى: في أثناء الحقبة الزمنية من 1999 إلى 2000 أقيمت سلسلة من الاجتماعات ركزت على احتياجات كل من الناشرين والمؤلفين والمكتبيين، بالإضافة إلى إنشاء أرشيف الإنترنت وتطويره لمجموعة من التدابير والعتاد التكنولوجي المتمثل في واجهات التعامل التي تدعم استخدام الأطفال في المرحلة العمرية من 7 إلى 9 سنوات في أثناء القيام بعمليات الاستفسار والتصفح... إلخ.

المرحلة الثانية: بدأ الاستخدام التجريبي لواجهة التعامل التي توافر على تصميمها عمل الحاسبات بجامعة ميرلاند في 18 نوفمبر عام 2002. وتضمن هذا الاستخدام التجريبي 181 كتاباً من 14 دولة (منها على سبيل المثال - مصر، كرواتيا، سنغافورة، جنوب أفريقيا، أستراليا، نيوزيلندة، الولايات المتحدة...) وتجسد هذه الكتب 20 لغة. وتجدر الإشارة إلى أن هذه الكتب توفر على اختيارها وتحويلها إلى الشكل الرقمي أخصائيو المكتبات في مكتبة الكونجرس، وأخصائيو المكتبات من جميع أنحاء الولايات المتحدة الأمريكية. وكان من بين هذه المجموعة عدد من الكتب التي أهداها الناشرون والمؤلفون، بيد أن النسبة الأكبر كانت تلك التي تبرع بها كل من قناة ديسكوفري Discovery Channel، ومركز باتو كسكنت لبحوث الحيوانات المفترسة Patuxexnt Wildlife Research Centre. وفي النهاية تم تجريب المشروع في مدرسة يورك تاون الابتدائية في بوى، ميريلاند لاختباره وتعديل واجهات التعامل، ومن ثم تطوير المشروع ليتناسب مع مقتنيات المكتبة وجمهور المستفيدين من الأطفال.

المرحلة الثالثة: استخدمت المعلومات التي تم الحصول عليها من المرحلة الثانية في إعداد موقع يضم 10.000 كتاب، تمثل 100 ثقافة مختلفة، وتستغرق هذه المرحلة خمس سنوات. ويتم تخزين الكتب على خادم الويب في شكل Format JPeg، ومن ثم تكون متاحة على الخط المباشر من خلال برنامج عميل جافا.

3 - 1 إجراءات اقتناء المجموعات:

في بادئ الأمر يتقدم اختصاصيو المكتبات، والمدرسون، والمؤلفون، والناشرون، والأطفال من جميع أنحاء العالم باقتراحاتهم بشأن الكتب التي يرون من الضروري اقتناءها، ثم يخضع كل كتاب للتقويم قبل اتخاذ القرار بإضافته لمكتبة ICDL. وبالنسبة للكتب التي يتقرر اقتناؤها فهي تنقسم إلى نوعين: أولاً. كتب قديمة، ثانياً. كتب جارية وحديثة مثل تلك التي يقرأها الأطفال في المكتبات المدرسية أو العامة. وفيما يتعلق بالكتب القديمة فهي لا تخضع للحماية بواسطة قانون حق المؤلف، ويعني ذلك أنه ما من أحد يملك هذه الكتب، وبالتالي يتم إضافتها إلى مكتبة الأطفال الرقمية الدولية ICDL دون الحاجة إلى إذن أو تصريح من شخص أو مؤسسة. أما الكتب الحديثة فلا تُقتنى إلا بعد استصدار التصاريح الخاصة بذلك من الأشخاص أو الشركات المالكة لحقوق التأليف والنشر(7).

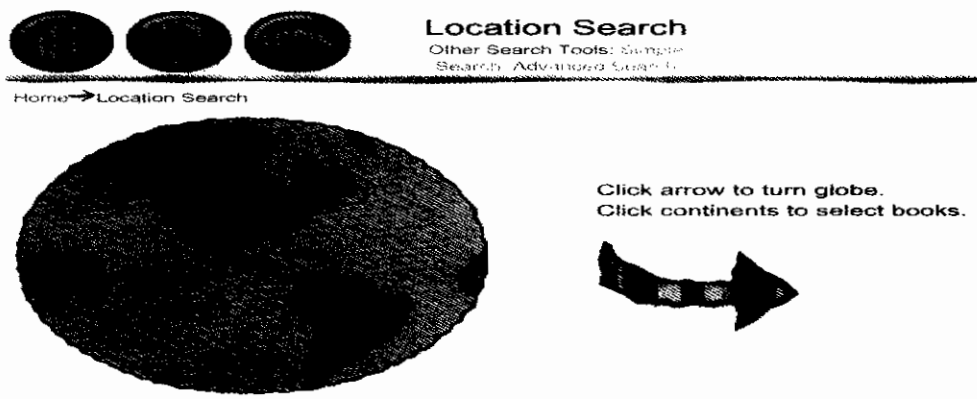
وعلى أية حال لا تقتنى الكتب في المكتبة الرقمية الدولية للأطفال ICDL إلا إذا كانت مطابقة لمعايير الاقتناء التي حددتها المكتبة مسبقاً. وتتألف هذه المعايير من مجموعة القواعد التي تنظم عملية اختيار الكتب. لقد صيغت هذه القواعد بمساعدة مجلس المكتبيين الاستشاريين المحليين، وكذلك مجلس المكتبيين الاستشاريين العالمي.

وبعد ذلك تحفظ الكتب التي أجيزت للاقتناء في شكل رقمي عن طريق استخدام أجهزة المسح الضوئي Scanners، بحيث تكفل أجهزة المسح الضوئي أخذ لقطات في غاية الدقة للصفحات ومن ثم حفظها على أنها صورة يمكن التعرف عليها من خلال الحاسبات الآلية. ونتيجة لذلك تتعرض بعض الكتب في أثناء هذه العملية (المرحلة) لبعض التلف، إلا أنه يتم إصلاحها وترميمها فور الانتهاء من هذه الخطوة.

ويلي هذه المرحلة تحويل الكتب إلى شكل مرقمن، حيث يتوافر على هذه العملية في بعض الأحيان المتبرعون أصحاب الكتب أنفسهم، وأحياناً أخرى يتوافر عليها القائمون على أرشفة الإنترنت، وفي أحيان أخرى يتولى القيام بهذه العملية بعض العاملين في معمل الحاسبات في جامعة ميريلاند، وذلك بإدخال البيانات عن الكتب في قاعدة البيانات، والتي يطلق عليها مصطلح ما وراء البيانات Metadata(8). وتساعد استمارة البيانات التي يملأها المتبرعون بالكتب في تحديد موضوع كل كتاب في المكتبة الرقمية الدولية للأطفال ICDL لتيسير عملية استرجاع محتوياتها، ومن ثم الإجابة عن الاستفسارات مثل: من المؤلف؟ وأين تم تأليف الكتاب؟ وما الموضوع الذي يدور حوله الكتاب؟

3 - 2 عملية البحث عن الكتب:

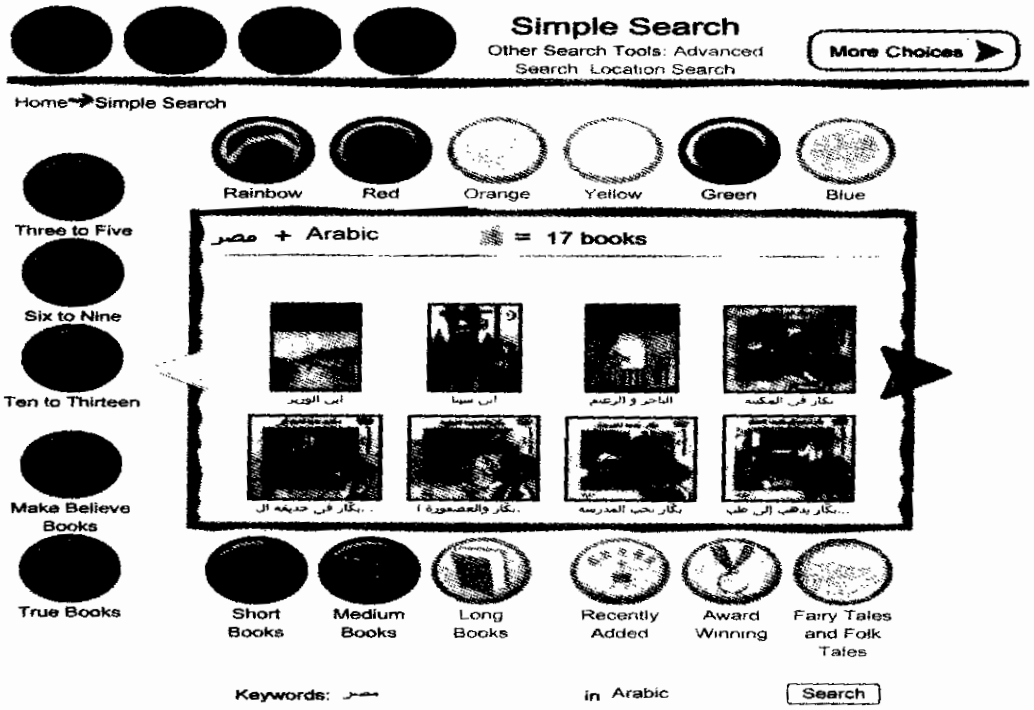
توجد طريقتان لإتاحة الكتب واسترجاع محتوياتها (Reuter, Druin). تعتمد الطريقة الأولى على المنحى الجغرافي، حيث يستطيع الأطفال من خلال استقراء الكرة الأرضية وتحديد المنطقة الجغرافية (أفريقيا، أوروبا، آسيا...إلخ)، الوصول إلى مجموعة الكتب التي تتناول المنطقة أو تلك التي ينتمي مؤلفوها لهذه المنطقة (شكل رقم 3).



شكل رقم (3)

البحث عن الكتب باستخدام الأسلوب الجغرافي

وتعتبر الطريقة الأخرى التي تعتمد على البحث من خلال واجهة التعامل المرئية هي الأكثر كفاءة. وتنقسم هذه الواجهة إلى ثلاثة عشر مستوى، يمثل كل منها فئة محددة للبحث، ونشير هنا إلى أنه تم التوصل إلى هذه المستويات بناء على نتائج الدراسات التي ركزت على أساليب الأطفال في البحث عن الكتب (شكل رقم 4). وتضم هذه الفئات: موضوع الكتاب، طبيعة الشخصيات، وهل هى حقيقية أم خيالية، شكل الكتاب، لون غلاف الكتاب...إلخ.



(شكل رقم 4)

البحث عن الكتب باستخدام الأسلوب الفنوي

وبمجرد نقر إحدى الأيقونات يتعرف الطفل على خصائص هذا الحقل، ثم يتم إجراء البحث وفقاً لهذه الخاصية . وإذا ما تم اختيار أكثر من خاصية يُنفذ البحث الربط البوليني لانتقاء المواد التي تتوافر فيها هذه الخواص معاً (شكل رقم 5).

(شكل رقم 5)

نتائج البحث عن مصر باللغة العربية في المكتبة الرقمية الدولية للأطفال

وعندما يتم النقر على أحد الكتب توضح صفحة الكتاب الرئيسية مزيداً من المعلومات عن هذا الكتاب، وهي: العنوان، والمؤلف، وتاريخ النشر، واللغة، والناشر، والمتبرع، وعدد الصفحات، وملخص. وبالنقر على صفحة الغلاف يتسنى قراءة الكتاب من خلال إحدى قارئات الكتب التي أنشئت خصيصاً لهذا الغرض.

3 - 3 قارئات الكتب:

يوجد ثلاثة برامج تم إنشاؤها لقراءة الكتب من خلال هذا المشروع، إلى جانب برنامج أدوبي Adobo لقراءة الكتب الإلكترونية من قبل المتبرعين، وللأطفال الحرية المطلقة في استخدام برنامج القراءة الذين يألفونه فيما عدا الكتب التي تعتمد على برنامج أدوبي. أما عن برامج القراءة الثلاثة فهي (Druin, et., al):

1. "Comic Strip" Reader
2. "Spiral" Reader
3. "Skin" Reader

لقد أعدت واجهة التعامل الخاصة بالمكتبة الرقمية الدولة للأطفال (ICDL) بطريقتين الأولى: Enhanced ICDL؛ وهى الإصدارة التي اعتمدت في تصميمها على استخدام لغة البرمجة جافا، وظهرت في نوفمبر 2002، والثانية: ICDL Basic؛ وهى الإصدارة التي تم صياغة محتوياتها باستخدام لغة HTML بغرض إتاحتها على شبكة الإنترنت، وظهرت في يونيو 2003 لإتاحتها لأكبر عدد محتمل من المستفيدين. وكلتا الإصدارتين تتيح للأطفال القدرة على الوصول إلى الكتب من خلال «الفئات» أو «العالم» لقراءة محتوياتها.

خاتمة:

على الرغم من أن المكتبات الرقمية تعتبر أحدث المظاهر التكنولوجية الحديثة، فإن قيمتها لا تتعدى كونها وسيلة عصرية لإنجاز وتحقيق الأهداف التقليدية لمكتبات الأطفال، والتي تتلخص في دعم مهارات المعلوماتية، وتنمية قدرتهم على الابتكار والتخيل. ومع انتشار تصميم وابتكار مكتبات الأطفال الرقمية تزايدت الوظائف التي تضطلع بها مكتبات الأطفال، فإلى جانب الوظائف التقليدية التي تركز على تنمية مهارات القراءة لدى الأطفال وتطوير قدراتهم على استيعاب الإنتاج الفكري على أنه أحد المهارات الأساسية، ظهرت وظائف إضافية أهمها على الإطلاق تدريب الأطفال على الاستثمار واستخدام الحاسب الآلي، وما يرتبط به من تكنولوجيات، ومن ثم فقد أدى ذلك إلى تحول مكتبة الطفل لتصبح بيئة جديدة لإنجاز العملية التعليمية، وأوجد ذلك علاقة ترابطية جديدة وآفاق تعاون لم تكن موجودة من قبل بين كل من المكتبة والمدرسية.

ومما لا شك فيه أن تصميم المكتبات الرقمية الموجهة لتلبية احتياجات الأطفال المعلوماتية كان له آثار إيجابية عديدة منها:

1. مساعدة الأطفال ذوي المهارات التعليمية المحدودة في الإفادة من عمليات التعلم من خلال تنمية مهاراتهم ورفع قدراتهم على منافسة أقرانهم المتفوقين دراسياً، ومن ثم الحد من الفوارق بين الأطفال الذين يملكون ثراءً معلوماتياً وغيرهم ممن يملكون معلومات محددة نوعاً ما.
2. مساعدة الأطفال على التواصل مع الثقافات المتعددة وتحقيق التكامل بينهما مستقبلاً. فعلى سبيل المثال جعلت المكتبة الرقمية المتاحة بمكتبة شتوتجارت الألمانية العامة الأطفال الذين لا يملكون خلفيات ثقافية غير ألمانية يشعرون بأن هذه التكنولوجيا قد ساعدتهم على تعلم كل ما يتعلق بالثقافة الألمانية[9].
3. وتعتبر القدرة غير المحدودة على الربط والاتصال بين الحاسبات الآلية واحدة من القيم التى أضافها تصميم المكتبات الرقمية للأطفال. ففى الوقت الذي يخشى فيه الجميع ما يؤدي إليه الاستخدام المكثف للتكنولوجيات الحديثة من عزلة اجتماعية، ثبت بما لا يدع مجالاً للشك أن استخدم الأطفال للمكتبات الرقمية أسهم في دعم الروابط بين الأطفال من خلال إتاحة العرضة للتحاور والمنافسة حول الحلول المقترحة لألعابهم التعليمية، واللعب المشترك والتصفح المشترك لمصادر المكتبة الرقمية[10].

الـهوامش

1- University of Maryland. Human Computer International Lab. Designing a Digital Library for Young Children: an Intergeneration Partnership. P. 1. Available at: http://www.cs.umd.edu/hcil/kiddiglip.

(2) كانت المكتبات العامة الاسكندنافية رائدة في عقد مثل هذه البرامج؛ إذ كانت من أولى المكتبات العامة على مستوى العالم في اهتمامها بتدريب طلاب المدارس المحيطة بها والمجاورة على إرشاد المستفيدين فيما يتعلق بتداول تكنولوجيا المعلومات واستخدامها.

(3) قدمت المؤسسة الوطنية للعلوم (NSF) منحة تمويلية قدرها ثلاثة ملايين دولار أمريكي على جانب الدعم المالي من المؤسسات الأخرى التي تستهدف تطوير التكنولوجيا التي تخدم صغار القراء.

4- International Children's Digital Library (home Page). Available at: http://www.icdlbooks.org/project/overview.shtml.

5- University of Maryland. Human-Computer Interaction / ab: Search Kids: Digital Libraries for Children. P. 1. Available at: http://www.cs.umd.edu/hcil/Kiddesign/Search Kids. Html.

6- International Children's Library (home Page). Op.Cit.

7- Loc. Cit.

8- Loc. Cit.

9- Bussmann, Ingrid. The Effect of the New Technologies and Their Integration in the Regular Everyday Work of the Children's and School Libraries. Pp. 1, 2. at: http://www.haef.gr/greek/chilias-proc/bussmann.html.

10- Loc. Cit.

المـراجـع

المراجع العربية:

عبدالهادي، محمد فتحي. مكتبة الطفل والتقنيات الحديثة للمعلومات: المعلومات وتكنولوجيا المعلومات على أعتاب قرن جديد، ط ١. القاهرة، مكتبة الدار العربية للكتاب، 200. ص ص 151. 152.

عبدالهادي، محمد فتحي. مكتبة المستقبل: بحوث ودراسات في المكتبات والمعلومات. ط ١. الإسكندرية: دار الثقافة العلمية، 2003. ص 59.

عبدالهادي، محمد فتحي. المرجع السابق، ص 62.

قاسم، حشمت. المكتبة المدرسية في إطار النظام الوطني للمعلومات بين الواقع وطموحات المستقبل. علم المعلومات والمكتبات والنشر. مج 3، ع 5، يوليو 2001، ص 18.

القبلان، نجاح قبلان. دور المكتبات العامة في تنمية ثقافة الطفل . الرياض، مكتبة الملك عبدالعزيز العامة، 2001. ص 15.

محمد، عماد عيسى صالح. التعليم المبرمج بمساعدة الحاسب الآلي في تخصص المكتبات والمعلومات. في: أخصائيو المكتبات والمعلومات في مصر: الواجبات والحقوق وتحديات المستقبل. الجيزة: الجمعية المصرية للمكتبات والمعلومات، 2001. ص 166 .

المراجع الأجنبية:

Bussmann, Indrid. The Chilias Project: Overview and Demonstration In: Chilias Conference Proceeding, 24 September 1998. P.1, Available at: http://www.haef.gr/greek/ chilias - proc/ bussmann. html.

Bussmann, Ingrid. The European Virtual Children,s Library on the Internet: a new

Service to Foster Childern,s Computer Library. Exploit Interactive. Issue 1 (10 April 1999). P.6. Available at:

http://www.exploit _ lib. Org/issue 1/ chilias/.

Bussmann, Ingrid. The Chilias Project: Overview and Demnstration. Op.Cit., 2-4.

Christensen, Peter Holm. Learing by Playing _ IT Scandinavian Children's Libraries. In: Chilias Conference Proceeding, 1998. PP. 7,8.

Available at: Http://www.haef.gr/greek/chilias/proc/christensen. html.

Druin, Allison. The Role of Children in the Design of New Technology. P. 3. Available at: Ftp://Ftp.cs.umd.edu/pub/hcil/ reports _ Abstracts- Bibliography /99-23. Html.

Druin, Allison & etal. The International Children's Digital Library: Description and Analysis of First Use. Fisst Monday. issue 8.PP. 1-5. Available at: http:/www.fuistmonday. dk/issue 8-5/druin/.

Fishkin. K. & Stone, M. C. Enhanced Dynamic Queries Via Movable Filters Papers: Information Visualization. In: Proceeding of Human Factors in Computing Systems (CHI95), 1995. PP. 415-420.

Jacobson, F. F. & Ignacio, E. N. Teaching Reflection: Information Seeking and Evaluation in a Digital Library Environment Trends. Vol. 45. 4 (Spring 1997). PP. 771-802.

Jasco, Peter, What is Digital Librarianship? Computers in Libraries. 20 (Jan. 2000). P.54.

Kuhthau, Carol C. Learning in Digital Libraries: An Information Search Process Approach. Library Trends. Vol. 45, No. 4 (Spring 1997). P. 723.

Moore, P. & St. George, A. as Information Seekers: the Cognitive Demands of Books and Library Systems. School Library Media Quarterly. No, 14 (1991). PP. 161-168.

Reuter, Kara & Druin, Allison. Bringing together Children and Books: An Initial Descriptive Study of Children's Book Searching and Selection Behavior in a Digital Library. P. 2-4. Available at:

ftp://cs.umd.edu/pub/hcil/Reports-Abstracts. Bibliography/200402html/asis.

Soloman, Paul. Children's Information Behavior: A Case Study Analysis an OPAC. Journal of the American Socity for Information Science. Vol. 44, No. 5 (1993). PP. 245-264.

Theng, Yin, Mohd-Nasir, Norliza & Thimble by, Harold. Designing a Children's Digital Library with and for Children. In: Proceeding of the Fifth ACM Conference on Digital Libraries. New York: ACM Press, 2000. PP. 266-267.

Theng, Yin, Mohd-Nasir Norliza & Thimbleby, Harold. Op. Cit., 627.

Walter, V. A., Borgman, C. L. & Hirsh, S. G. the Science Library Catalog: A Spring Board for Information Library. School Library Media Quarterly. No. 14 (1996). PP. 105-112.

Weinberger, Marvin I. Just in Time Learning with Electric Library. Library Trends. Vol. 45, No. 4 (Spring 1997). P. 627.

ببليوجرافية مختارة

Bailac, Assumpta.

Working with children new technology in public libraries and schools: State-of-the-art technology of the province of Barcelona. available at: http://www.haef.gr/greek/chilias_proc/bailac.html

Benson, A.C.

The south shore memory project: children building digital libraries. Arkansas Libraries. vol. 57, No . 2 (Apr. 2000). pp.14-20

Bilal, D. & Watson, J. S.

Children's paperless projects: inspiring research via the web. available at: http://www.ifla.org/iv/ifla64/009-131e.html

Bolger, P. Busman, I & Fieguth, G.

The Chilias project: a new concept for children's. program. Vol. 31, no. 4 (Oct. 1997). pp. 365-371

Borgman, C. L. & Etal

Children's searching behavior on browsing and keyword online catalogs: the science library catalog project. Journal of the American Society for Information Science. vol. 46, no. 9 (1995). pp. 663-684

Broch, Elana.

Children's search engines from an information search process perspective. School Library Media Research. vol. 3(2000). available at:

http://www.ala.org/printertemplate.cfm?=section=volume32000&template=/content man...

Bruce, Bertram C. & Leander, Kevin M.

Searching for digital libraries in education: why computers cannot tell the story. Library Trends. vol. 45, no. 4(Spring 1997). pp. 746-770

Busey, P. & Doer, T.

Kids catalog: an information retrieval system for children. Youth Services in Libraries. vol. 7, no. 1(1993).pp. 77-84

Bussmann, Ingrid.

The Chilias project: overview and demonstration. available at: http://www.haef.gr/greek/chilias_proc/bussman.html

Bussmann, Ingrid.

The effect of the new technologies and their integration in the regular everyday work of the children's and school libraries. available at: http://www.haef.gr/greek/chilias_proc/bussman1.html

Druin, Allison & Etal.

Kid pad: a design collaboration between children, technologies, and educators. in: Human Factors in Computing Systems: Chi97. New York: Acm Press, 1997. pp. 463-470

Druin, Allison & Fast, K.

The child as learner, critic, inventor, and technology design partner: an analysis of three years of Swedish student journals. The International Journal for Technology and Design Education. vol. 12, no. 3(2002). pp. 189-213

Druin, Allison & Soloman, C.

Designing multimedia environments for children: computers, creativity and kids. New York: Wiley, 1996

Elmborg, James & Pawley Christine.

Historical research as critical practice and relationship: the carnegie libraries in Iowa project. Journal of Education for Library and Information Science. vol. 44, no. 3,4(Summer/fall 2003).pp. 235-245

Gorman, G. E. & Tran, Lan Anh.

Looking at digital libraries fore the younger set. New Library World. no. 103 (2002).pp. 293-295

Gregory, Esther & Ryan, Michael.

Bringing childe into world. Cultivate Interactive. no. 6 (Feb. 2002). available at: http://www. cultivate-int.org/issue6/childe

Guha, M. L.& Etal.

Mixing ideas: a new technique for working with young children as design partner. in: Proceedings of Interaction Design and Children (Idc'2004). Clledge Park, 2004. pp.35-42

Harger, Nancy E.

Maternal and child health (mch) library. Journal of the Medical Library Association. vol. 92, no. 1(Jan. 2003).pp. 109-110

Harp, D.

Partnering with electronic books and literature. Media & Methods. vol. 32, no. (1995).pp. 24-25

Honey, M. & Hawkins, J.

Digital archives: creating effective designs for elementary and secondary educators. The Department of Education. available at: http://www. ed.gov/istechnology/futures/honey.html

Hourcade, Juan Pablo.

Interface technologies and guidelines to support children's creativity, collaboration, and learning. Maryland: J. P. Hourcade, 2003.193 p. Ph.D. University of Maryland College Parc.

Hourcade, Juan Pablo & Etal.

The international digital library: viewing digital books online. Interacting with computers. vol. 15, no. 2(Apr.2003).pp. 151-167

Jacobson, Frances F.

Introduction: children and the digital library. Library Trends. vol. 45, no. 4 (Spring 1997).pp. 575-581

Jacobson, Frances F. & Ignacio, E.N.

Teaching reflection: information seeking and evaluation in a digital library environment. Library Trends. vol. 45, no. 4 (Spring 1997).pp. 771-802

Jacobson, Frances F. & Ignacio, E.N.

Evaluating digital libraries in the context of learning and teaching. Sigois Bulletin. vol. 16, no. 2(1995).pp. 21-22

Jung, Jin Teak.

Measuring user success in in the digital library environment (Information search, interactivity). Drexel: J.T. Jung, 1997. 183 p. Ph.D. Drexel University

Kameda, Kuniko.

The international library of children's literature project and digital library system. Bulletin of The Japan Special Libraries Association. no. 167(Sept. 1997).pp. 21-22

Kuhlthau, Carole Collier.

Learning in digital libraries: an information search process approach. Library Trends. vol. 45, no. 4(Spring 1997).pp. 708-724

Lai, Y. R. & Waugh, M.L.

Effects of the three different hypertextual menu designs on various information searching activities. Journal of Educational Multimedia and Hypermedia. vol. 4, no. 1 (1995).pp. 25-52

Lankes, R.David.

Current state of digital reference in primary and secondary education. D-Lib Magazine. vol. 9, no. 2(Feb. 2003 no page numbers . available at: http://www. dlib.org/febrauary03/lankes/02lankes.html

Marchionini, G. & Maurer, H.

The role of digital libraries in teaching and learning. communication of acm. vol. 38, no. 4(1995).pp. 67-75

Motemayor, J. & Etal.

Physical programming: designing tools for children to create physical interactive environments. in: Proceedings of Chi2002. New York: Acm, 2002.

Moore, P. & St. George, A.

Children as information seekers: the cognitive demands of books and library systems. School Library Media Quarterly. no. 19(1995).pp. 161-168

Mundlechner, Birgit.

Children's and school libraries' services in the digital world and the case of the European project Chilhas. available at: http://www.haef.gr/greek/chilias_proc/birgit.html

Neuman, Delia.

Learning and the digital library. Library Trends. vol. 45, no. 4(Spring 1997).pp. 687-707

O'leary, Mick.

The many meanings of icdl. Information Today. vol. 20, no. 10(Oct. 2003).pp. 41-46

Reuter, Kara & Druin, Allison.

Bringing together children and books: initial descriptive study of children's book searching and selection behavior in a digital library . available at: ftp://ftp.cs.umd.edu/pub/hcil/reports-abstracts-bibliography/2004-02html

Revelle, Glenda & Etal.

Young children's search strategies and construction of search queries. Journal of Science Education and Technology. vol. 11, no. 1(2001).pp. 48-57

Ryan, Michael.

How Buckinghamshire's early children's book collection found a place in cyberspace: Florence nightingale would be amazed. New Library World. no. 103(2002).pp. 267-271

Sakurai, R.

National diet library in 2002: starting its services at three sites. The Library Journal. vol. 96, no. 12 (2002).pp. 930-931

Sandlian, Pam.

Visioning the future of the digital library. Library Trends. vol. 45, no. 4 (Spring 1997).pp. 582-584

Scaife, M. & Rogers, Y.

Kids as informants: telling us what we didn`t know or confirming what we knew already. in: The Design of Children's Technology. San Francisco: Morgan Kaufiman, 1999. pp. 27-50

Schacter, J. & Etal.

Children's internet searching on complex problems: performance and process analysis. Journal of the American Society for Information Science. no. 49 (1998).pp. 840-849

Solomon, P.

Children's information retrieval behavior: a case analysis of an Opac. Journal of the American Society for Information Science. no. 44(1995).pp. 245-264

Summers, Kathryn; Knudtzon, Kendra & Weeks, Holly.

Libraries in computers: working with children as and design partners. Washington D.C.: Information Today Inc., 2003

Taxen, G. & Etal.

Kidstory: a technology design partnership with children. Behavior and Information. vol. 20, no. 2(2001).pp. 119-125

Theng, Yin Leng & Etal.

Dynamic digital libraries for children. available at: http://www.edrs.com/members/sp.cfm?an=ed459847

Wallace, R. ; Krajcik, J & Soloway, E.

Libraries in the science classroom: an opportunity for inquiry. D-Lib Magazine. (Sept. 1996) no page numbers. available at: http://www. dlib.org/september96/umdl/09wallace.html

Water, Virginia A.

Becoming digital: policy implications for library youth services (children and digital library). Library Trends. vol. 45, no. 4(spring 1997).pp. 585-602

Water, Virginia A. & Borgman, C. L.

The science library catalog: a prototype information retrieval system for children. Journal of Youth Services in Libraries. vol. 4, no. 2(1991).pp. 159-166

Water, Virginia A.; Borgman, C. L. & Hirsh, S.G.

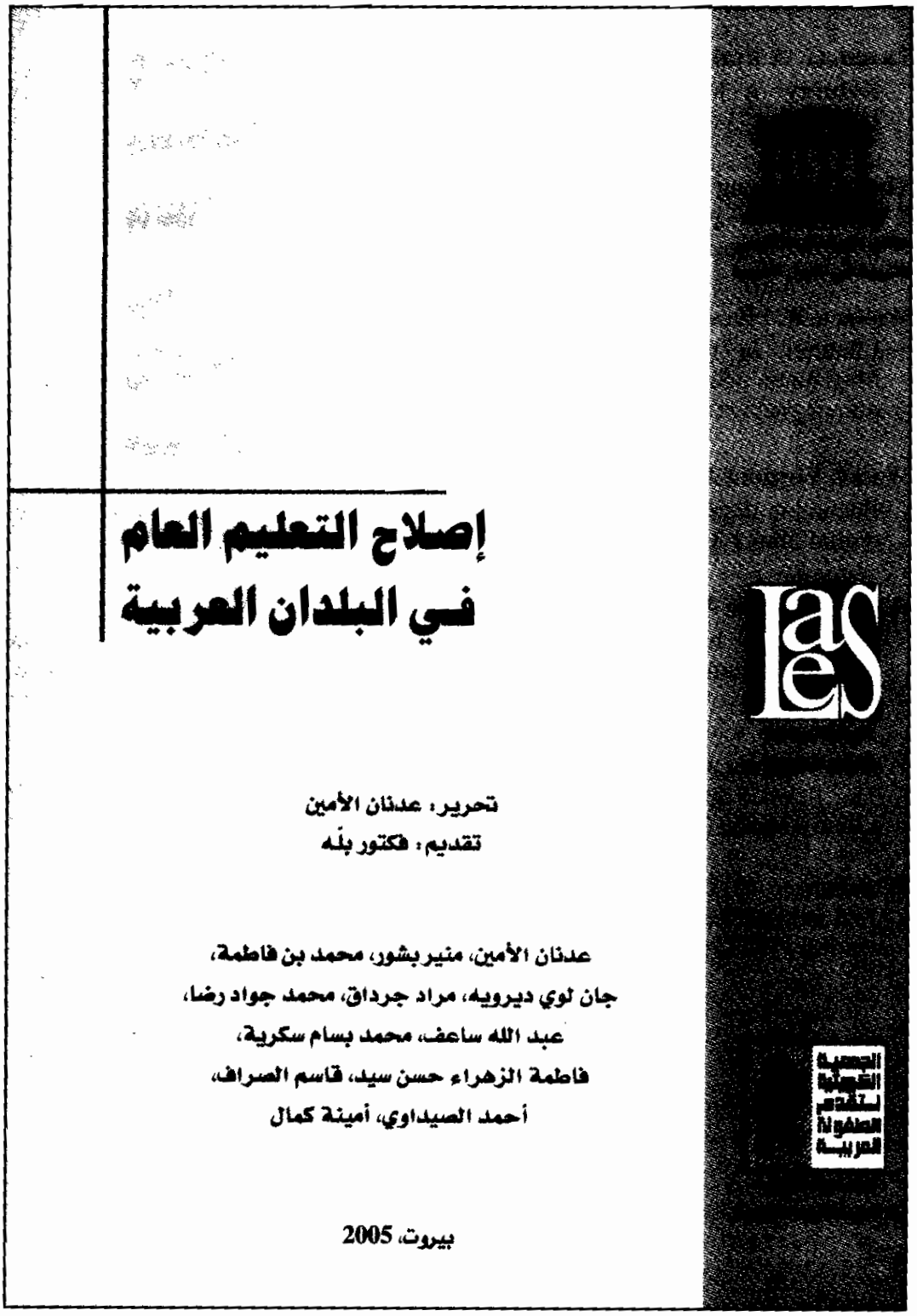
The Science library catalog: a springboard for information literacy. School Library Media Quarterly. no. 24(1996).pp. 105-112

Weinberger, M. I.

Just in time learning with the electric library. Library Trends. vol. 45, no. 4 (spring 1997).pp. 623-638

إصدار جديد

صدر حديثا عن الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، والجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية كتاب: إصلاح التعليم العام في البلدان العربية، الذي يضم بين دفتيه أعمال الحلقة الدراسية المغلقة التي عقدت يومي 19 و 20 نوفمبر 2004م في فندق المريديان - كومودور، بيروت.



أنشطة وأخبار الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

❖ في العاشرة من صباح يوم الاثنين 2005/5/21م التقت الدكتورة ماريا يابري من جامعة ميامي بولاية فلوريدا الأمريكية بالدكتور حسن الإبراهيم وبحضور الدكتورة فوزية هادي (الباحث الرئيس للمشروع). كباحث مساعد ضمن مشروع الدراسة التتبعية لحرب الخليج (1991-1990م) على الشباب الكويتي.

وتم في هذا اللقاء مناقشة مشروع الدراسة التي تزمع الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية القيام بها على أطفال العراق وإجراءاتها تحت عنوان:

"Screening Study of the Psychological and Health Related Conditions of Iraqi Pre-adolescent Children".

❖ تلبية للدعوة الموجهة من الأمين العام لمجلس التعاون لدول الخليج العربية، عقد الاجتماع الأول لفريق العمل الخاص بإعداد التقرير التقويمي عن مستوى تقدم العمل في تنفيذ القرارات الصادرة عن المجلس الأعلى في مجال التعليم بدول مجلس التعاون الخليجي، وذلك في مقر الأمانة العامة بالرياض في يوم السبت 23 صفر 1426 هـ الموافق 2 أبريل 2005م، بحضور الدكتور حسن الإبراهيم، وبمشاركة ممثلي وزارات التربية والتعليم ووزارات التعليم العالي وبقية أعضاء الفريق والأمانة العامة.

هذا وقد استقبل معالي الأمين العام لمجلس التعاون لدول الخليج العربية الأستاذ عبدالرحمن بن حمد العطية في مكتبه أعضاء الفريق، حيث تم التداول حول المهمة الموكلة لهم، وأكد معاليه على دعم الأمانة العامة وحرصها لتقديم ما يخدم الفريق في إنجاز مهمته.

❖ تلبية لدعوة من عميد كلية الآداب، واللجنة الثقافية بقسم اللغة العربية وآدابها - جامعة الكويت، قامت الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية بعرض بعض إصداراتها على هامش احتفالية (يوم الأديب الكويتي) التي أقامتها الكلية بتاريخ 2005/4/16 م تكريماً للشاعرة الدكتورة سعاد الصباح تحت رعاية وزير التربية - وزير التعليم العالي الرئيس الأعلى للجامعة.

❖ضمن أنشطة المؤسسة الكويتية - الأمريكية، أقيم حفل غداء عمل بمقر الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية يوم الاثنين 2 مايو 2005م على شرف الوفد الطلابي للمجلس الوطني للعلاقات العربية الأمريكية الذي يزور جامعة الكويت.. ويأتي هذا اللقاء استكمالا للقاءات سابقة من وفود الطلبة الأمريكيين.

حضر اللقاء أعضاء مجلس أمناء المؤسسة الكويتية - الأمريكية، بالاضافة إلى الأساتذة والأكاديميين من أصدقاء الجمعية. وقد دارت في هذا اللقاء حوارات ومناقشات بناءة تهم الجانبين.

توصيات

الندوة البرلمانية العربية الخاصة بتشريعات الإعاقة

16 - 17 آذار- مارس 2005 م الموافق 5 - 6 صفر 1426 هـ

عَمان - المملكة الأردنية الهاشمية

نحن مقرري جلسات الندوة البرلمانية العربية التي انعقدت في عمان - الأردن خلال الفترة الواقعة من 16 - 17 آذار- مارس من عام 2005 تحت الرعاية الملكية السامية وبدعوة من المقرر الخاص للأمم المتحدة لشؤون الإعاقة وبالتعاون مع البرلمان الأردني ومنظمتي العمل الدولية واليونسكو وبحضور ثلاثة عشر مجلسا تشريعيا عربيا وبحضور منظمات الإعاقة وممثلين عن المجلس الأوروبي والبرلمان الألماني والبرلمان الإفريقي وفريق الخبراء الدولي لدى الأمم المتحدة لبحث واقع التشريعات العربية في مجال الإعاقة. وعلى مدار ثماني جلسات تناولت حقوق الإنسان والاتفاقيات والمواثيق الدولية المتعلقة بالإعاقة وتجارب الدول العربية والأجنبية وآفاق التعاون عبر الإقليمي اجتمعنا وخلصنا لما يأتي:

1 - حث المجالس التشريعية العربية على تبني القواعد الموحدة لتكافؤ الفرص وإصدار تشريعات تضمن إدماجها في البرامج والسياسات الوطنية.

2 - تأكيد تكافؤ الفرص والعمل على زيادة الوعي المجتمعي على جميع الصعد من أجل تغيير الاتجاهات نحو الأشخاص ذوي الإعاقات وإعادة تأهيل البيئة وتعريف المؤسسات والأفراد والمجتمعات المحلية بحقوق هؤلاء الأشخاص وأهمية مشاركتهم بمن في ذلك النساء والأطفال والأشخاص ذوو الإعاقات الحسية والنفسية العقلية.

3 - تأكيد حقوق الشخص ذي الإعاقة بوصفه إنساناً يتمتع بجميع حقوق الإنسان وشخصاً له خصوصيات ينبغي أن تأخذها التشريعات والثقافة والبيئة بعين الاعتبار عند صياغة التشريعات وإعداد البرامج وتأهيل البيئة.

4 - تأكيد ضرورة اعتبار حقوق الأشخاص ذوي الإعاقات من أولويات حقوق الإنسان لا أن يكون آخر مظهر من مظاهر تلك الحقوق.

5 - المحافظة على حقوق وكرامة الأشخاص ذوي الإعاقات والوفاء بها بوصفها واجبا يترتب على المجتمع ومؤسساته وليس بوصفها حسنة أو منة يقدمها أهل الخير والإحسان.

6 - توجيه جهود الدعم والرعاية لأسر الأشخاص ذوي الإعاقات والمجتمعات المحلية التي تنهض بمسؤوليات التأهيل والتنمية.

7 - إيجاد التشريعات الموجهة لدعم جهود المنظمات الأهلية للأشخاص ذوي الإعاقات وأسرهم.

8 - التصديق على العقد العربي لذوي الاحتياجات الخاصة الذي أقرته القمة العربية عام 2004م وإدماج محتواه في التشريعات والبرامج الوطنية.

9 - إقامة وتعميق علاقات تعاون مشترك مع الأقاليم العالمية الأخرى ذات الخبرة المتميزة في ميدان الإعاقة وتشريعاتها وفي مقدمتها المجلس الأوروبي والبرلمانات الأوروبية.

وبعد هذه التوصيات يسرنا أن نعبر عن تقديرنا الكبير لمكتب المقرر الخاص للأمم المتحدة المعني بالإعاقة سعادة الشيخة حصة آل ثاني، وباسمنا وباسم البرلمانيين العرب نتوجه بالشكر إلى مجلس النواب الأردني، ومنظمة العمل الدولية ومكتب اليونسكو الإقليمي وشعب المملكة الأردنية الهاشمية المضياف الذي منحنا الفرصة للمشاركة في هذه الندوة.

أحدث إصدارات الكتب المتعلقة بالأطفال

التربية الذكية بدون ضرب بدون صراخ
تأليف: جيري وايكوف، باربرا يونيل
الناشر: شركة دار الفراشة
تاريخ النشر: 2005/5/1

يقترح هذا الكتاب حلولا عملية لمشكلات السلوك التي تظهر عادة عند الأطفال الأصحاء عقلياً وجسدياً ونفسياً. وهذه الحلول يمكن تطبيقها من قبل الأهل والمربين في حلّ الصراعات التي تبرز في المجرى الطبيعي للحياة الأسرية. أما هدف الكتاب أن يبين للأهل كيفية التصرف إزاء مشكلات السلوك بطريقة هادئة ومتماسكة وناجعة دون صراخ أو لجوء إلى الضرب. وبالتالي يهدف الكتاب إلى تحويل الأهل إلى أهل نظاميين وقادرين على ضبط النفس عندما يعجز أطفالهم عن فعل ذلك.

وتجدر الإشارة إلى أن المبادئ المتعلقة بحل المشكلات والمنهجيات السلوكية المقترحة في هذا الكتاب إنما هي مستوحاة من حركة علم النفس السلوكي في الستينات والسبعينات وهي الحركة التي كانت تدرس سلوك الأطفال في الأوساط «الواقعية»، التي يعيش فيها معظمهم، أي في البيت والمدرسة وأماكن اللعب، ويهدف علم النفس السلوكي إلى تقديم حلول عملية للمشكلات متعارف عليها وإلى تقييم فعالية هذه الحلول.

الأبوة والأمومة؛ تنبعان من القلب
تأليف: دانيال لابورت
ترجمة، تحقيق: مصطفى الرقا - بسام الكردي
الناشر: دار القلم
تاريخ النشر: 2005/5/1

إنها متعة كبيرة يحس بها دائماً من يقرأ كتاباً يجمع بين المعارف العلمية الراسخة وشؤون القلب. ومما ينتج عن التحليل العلمي أنه يطمئن، إذ يعطي الأسس اللازمة للعمل، ويسمح باكتساب فكر منظم، ويحدد نقاط الآفاق المفيدة.

وقد استطاعت دانيالا لابورت أن تحقق هذا المزيج القيم بين النصوص التي جمعتها في هذا الكتاب. فتشدنا كل فقرة من فقراته مباشرة إلى تجربة الأبوة والأمومة، وتجربة البنوة التي عشنا تفاصيلها عندما كنا صغاراً، قبل أن نصبح آباء وأمهات.

وهي تضع علينا مباشرة وفي مرة واحدة السؤال الرهيب: هل الأبوة مهنة؟ وترد على هذا السؤال ببساطة، بدون أن تخفي عنا ثقل المسؤولية: «إنها رغبة غامضة في نفوسنا لأن جسدنا قد خلق ليهب الحياة». وبقدر ما تستند على مغامرتها الشخصية، وقد يكون ذلك أقوى بكثير من استنادها على المعرفة، الحاضرة مع ذلك بقوة، بقدر ما تجرنا معها عبر الصفحات إلى أسئلة لا مناص من سماعها حول وظيفة الأبوة.

لم كل هذا الخوف من التأديب مع علمنا بقيمة الحدود؟

كيف يمكن التصالح مع الماضي دون أن نشوهه تضخيماً أو دون أن ننفيه؟

هل نعرف كيف نخلق الطمأنينة وأن نستبقي المسافة الكافية لكي لا يرزح طفلنا، الذي هو من دمنا ولحمنا، تحت عبء رغباتنا التي لا تعرف الشبع أبداً؟

هل نستطيع قبول الآخر الذي يصبح مختلفاً عنا ننتظره منه، مع معرفة ما يتناسب منها مع احتياجات نموه؟

ماذا نستطيع أن نقول عندما نتحول من والدين، لا حد لقدرتهما، إلى مخلوقات هشة، طريحة فراش المرض؟

هل نعرف كيف نتدبر خلافاتنا الزوجية، بعد تجاوزنا لأسطورة الأسرة المثالية، لكي نسمح لها بأن تصبح من عوامل التغيير؟

وعندما يفرض القدر علينا الانفصال، كيف نحققه بدون تحطيم الآخرين وتفريقهم؟

كيف نستطيع، سواء كنا أبوين حقيقيين أو حاضنين، صنع جذور البنوة الدائمة؟

وقد طرحت جميع هذه المواضيع الساخنة ببساطة ودقة، ثم دعتنا المؤلفة، بعد قلب مناظر المشكلة، إلى أن نضع أنفسنا في موضع الطفل نفسه، الذي يواجه مشاكله الخاصة.

كيف تجد مكانك في الترتيب العائلي وتتخلص من ثقل المنافسة؟

كيف تجد مكانك الصحيح في لقاءات الصداقات والود الأولى مع الرفاق والرفيقات؟

كيف يمكن التعامل مع الجراح والتسلخات التي تنتج من اختراق نفق اليوم الأول أو عهد المراهقة؟

كيف يمكن أن نربح في يانصيب السعادة طالما كان تجنب الوطأة أمراً غير ممكن، وطالما كانت الفروق في المواهب موجودة، وطالما أن سعادة الطفولة بقيت خرافة؟

وقد كانت الإجابات على هذه الأسئلة مثيرة للشعور، ونحس أن دانيالا قد حصلت على الكثير مما أسرّ لها هؤلاء الذين كانت تساعدهم يومياً في عيادتها، كما حصلت على أفكارهم وأهوائهم.

العودة من المدرسة؛ مكانة الأبوين في التعلم المدرسي
تأليف: ماري كلود بيليفو
ترجمة، تحقيق: مصطفى الرقا ـ بسام الكردي
الناشر: دار القلم
تاريخ النشر: 2005/5/1

الهدف من هذا الكتاب تقديم وسائل للوالدين تمكنهما من الانخراط بنشاط في حياة الطفل المدرسية. وعلى الخصوص ضمن أشياء أخرى، التدخل في لحظات الواجبات المدرسية وتحضير الدروس، مع تشجيع استقلاله ووصوله إلى الحس بالمسؤولية. فنفعل «بصورة أخرى» عوضاً عن أن نفعل «أكثر». وهي صورة أخرى لإدراك الدور الذي يمكن أن يقوم به الوالدان. وعندما يتمثلان ما تقدمه المدرسة من التعليم، وطريقة إدراجها لمحتوياته في الحياة اليومية، بأسرع صورة فورية ممكنة، يستطيعان مساعدة طفلهما على أن يجد فيها معنى وفائدة، بل والمتعة أيضاً.

وفي القسم الأول من هذا الكتاب تم مناقشة مشكلة المناخ العاطفي الذي يتوجب على الوالدين محاولة إقامته حول الحياة المدرسية لطفلهما، ومساعدته على الانخراط بصورة نشيطة في المدرسة. من ثم تمت معالجة تدرج التعليم والمشاركة التي يمكن أن يحملها الأبوان للتحسين والدعم، وبالتالي لمساعدة الطفل على التعلم. وفي القسم الثاني تم عرض بعض الوسائل الملموسة التي تساعد الأبوين على تطبيق المبادئ الأساس المعلنة في القسم الأول. وهي وسائل تساعد الأبوين على تنمية مواقف واستراتيجيات بهدف التعلم. وتجعل الطفل قادراً على إتقان مهارات ومعارف بالقدر نفسه ضمن واجباته وفي دروسه، وخلال نشاطاته اليومية.

ولا من الإشارة أخيراً إلى أن الوسائل المقترحة في القسم الأول من هذا الكتاب تتوجه مباشرة إلى الأبوين، بينما تختص تلك المقترحة في القسم الثاني بالطفل نفسه.

تقدير الذات؛ جواز سفر مدى الحياة
تأليف: جيرمان ديكلو
ترجمة، تحقيق: مصطفى الرقا ـ بسام الكردي
الناشر: دار القلم
تاريخ النشر: 2005/5/1

يجب أن يغذى «تقدير الذات» من الآباء والمربين، وفي هذا الكتاب تدرج الأعمدة الأربعة التي يقوم عليها: 1 ـ الشعور بالثقة. 2 ـ معرفة الذات. 3 ـ الشعور بالانتماء إلى جماعة. 4 ـ الشعور بالقدرة على المنافسة.

ولقد عمل جيرمان ديكلو، عالم التربية وعلم النفس، على شرحها واستجلاء كيفيات نقلها إلى الطفل.

ويعرض الكتاب بلغة بسيطة مواقف تربوية إيجابية إذا طبقت تسمح للطفل باكتساب معرفة أفضل عن نفسه.

ويبيّن لماذا يعد تقدير الذات أثمن ميراث يستطيع الآباء تركه لأولادهم كهدية رائعة تقوم بالنسبة إليه بدور جواز سفر إلى الحياة.

أ، ب، ت، ث... وماذا بعد؟
تأليف: كريكور شتاوب
الناشر: شركة الحوار الثقافي
تاريخ النشر: 2005/4/1

إن التعلم بالأساليب الصحيحة ممتع: يقدم كتاب كريكور شتاوب «الذاكرة القوية» إرشادات ذكية للملاحظة يجدها القارئ مسلية وأكيدة للتعلم الناجح، كما يدعم إمكانات التركيز، من خلال تمارين ذاكرة مليئة بالخيال، مثل ملاحظة الطرق السهلة كالأبجدية، والمواقع الجغرافية، وصولاً إلى العلاقات المعقدة. وبالتالي التدرب على استعمال الذاكرة دون ضغط الأداء فتتكون الثقة بالنفس وبالإمكانات الخاصة. وكلما كنت واثقاً متأكداً من نفسك، كانت حوافزك لتعلم أشياء جديرة أكثر!

- استراتيجيات وإرشادات لزيادة إمكانات التعلم والملاحظة.
- إرشادات مرحة لتطوير الذاكرة الجيدة.
- تمارين متنوعة للذاكرة.
- توضيحات ممتعة.

Teaching with the Brain in Mind
by Eric Jensen
Publisher: Association for Supervision & Curriculum Deve (May, 2005)
ISBN: 1416600302

Every year, millions of parents trust that the professionals who teach their children know something about the brain and processes of learning. But most schools of education offer psychology, not neurology, courses. At best, these psychology courses provide indirect information about the brain and how children actually learn.

Teaching with the Brain in Mind fills this gap with the latest practical, easy-to-understand research on learning and the brain. Consider important questions such as.

- Biologically, can you truly expect to get and hold students' attention for long periods of time?
- How has research on rewards been misinterpreted?
- Do students actually "forget" what we teach them, or do we ask them to recall information in the wrong way?
- What are the surprising benefits for learning across the board when students participate in some sort of physical education or movement?

Teaching with the Brain in Mind balances the research and theory of the brain with successful tips and techniques for using that information in classrooms. From its primer on brain biology to in-depth discussions of emotion, memory, and recall, Teaching with the Brain in Mind is an invaluable tool for any educator looking to better reach students through truly brain-compatible teaching and learning.--This text refers to an out of print or unavailable edition of this title.

إعلان عن
جائزة الشيخ خليفة بن سلمان بن محمد آل خليفة
العلمية الخامسة لعام 2005 تحت عنوان:

المرأة بلا تمييز

تزايد في مملكة البحرين خلال السنوات الأخيرة الاهتمام بقضايا التمييز ضد المرأة خاصة بعد أن أقدمت المملكة على توقيع اتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة في مارس عام 2002 الذي جاء متوافقا مع مشروع الإصلاح والتحديث وحقوق الإنسان والمواطنة.

إلا أن هذا الاهتمام الذي شهدته البحرين مع بدء الألفية الثالثة قد جاء ضمن استجابة أوسع لتوصيات عالمية، سعت البحرين إلى الالتزام بها في تخطيط برامجها التنموية ولا سيما في مجال التنمية البشرية المستدامة التي هي تنمية ديمقراطية قائمة على أساس المشاركة وإتاحة الفرصة للناس جميعا للاستفادة من ثمار تلك التنمية وتمكينهم من الإسهام في أنشطة المجتمع عامة وضمان حريتهم بخاصة.

ويمكن القول، إن هذا التوجه التنموي الحديث لم يقتصر على الساحة البحرينية المحلية بل استمر ليطبع الساحة الاجتماعية العربية وإن تفاوت بين مجتمع عربي وآخر حيث إنه توجه ديمقراطي يسعى إلى مراعاة مبادئ حقوق الإنسان وحقوق المواطنة التي تشمل التحرر من التمييز، والفقر، والظلم، والخوف كما يكفل للمواطن، ذكراً أو أنثى، حرية مزاولة عمل كريم من دون تمييز، وضمان حرية تنمية إمكاناته الإنسانية وتحقيقها على الوجه الأكمل عبر المشاركة المتكافئة بين الرجل والمرأة في صنع القرارات السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية، والعلمية.

إلا أن إقرار حقوق المواطنة في التشريعات العربية والخطاب السياسي لا يكفي بحد ذاته لتحقيقها وممارستها في الواقع، بل يتطلب التنفيذ من الدولة العربية ومختلف مؤسسات المجتمع غير الحكومية، السعي إلى تهيئة الظروف السياسية والاجتماعية والاقتصادية وتصحيح الأوضاع التعليمية والتربوية وتحديث السياسات الإعلامية وتفعيل القانون بما يضمن ترجمة التوجهات والسياسات المرتبطة بذلك الإقرار.

ولما كانت النساء يشكلن نصف عدد السكان تقريباً، وبالتالي نصف الطاقة الإنتاجية للمجتمع، فقد أصبح لزاماً أن يساهمن في العملية التنموية على قدر من المساواة مع الرجال، حيث بات وضع النساء وانخراطهن في المشاركة العامة بمختلف حقول الحياة وفروعها العلمية والاجتماعية، يشكل مقياسا لمدى تطور المجتمعات ونموها، فضلا عن أن استثمار قدراتهن وتمكينهن صار يشكل مرتكزا محوريا للإسهام في التنمية البشرية المستدامة وأحد أهم مؤشرات نجاحها، خاصة أن المرأة تضطلع في مجتمعاتنا العربية بمهمة أساسية هي القيام بتنشئة الأطفال وتربيتهم ورعاية الأسرة.

ولا تزال منظومة القيم الاجتماعية والتوجهات الثقافية السائدة والموروثة في المجتمع العربي غير مواكبة للتحولات التي تشهدها الساحة الدولية في حراكها الحضاري العميق، حيث تقف عقبة في وجه المساواة بين الرجل والمرأة، وتعكس هذه المنظومة التقليدية تأثيراتها السلبية وترسخ ثقافة التمييز ضد المرأة باسم العلم والأخلاق وحتى باسم الدين الإسلامي.

لهذا فإن مركز معلومات المرأة والطفل أخذ على عاتقه مسؤولية طرح موضوع المرأة بلا تمييز للبحث والدراسة والمعالجة أمام المهتمين والباحثين الراغبين في المشاركة في قضايا ومشكلات التمييز الموجهة ضد المرأة العربية وفقا للمحاور الأساسية الثلاثة التالية:

المحور الأول (الثقافة الشعبية):

بحث الصورة الدونية للمرأة ورصدها في مكونات الثقافة الشعبية التقليدية وممارساتها في الحياة الاجتماعية اليومية، وذلك من خلال:

- الاتجاهات والقيم وأنماط العلاقات التقليدية السائدة
- العادات والتقاليد والأعراف
- المأثورات والأمثال الشعبية
- الأشعار والأغاني الشعبية
- الخرافات والمعتقدات الشعبية
- النكت والإيحاءات والإيماءات السلوكية
- الحكايات والقصص الشعبية.

المحور الثاني (التشريعات والقوانين):

البحث في وضعية المرأة في الدساتير والقوانين والتشريعات ومدى التمييز القائم بينها وبين أخيها الرجل في الأمور التالية:

- قانون الأحوال الشخصية بما يشمله من حقوق الزوجية في الزواج والطلاق والإرث والنفقة والجنسية والعصمة.
- قوانين العمل والتوظيف والإسكان والتأمينات والضمان الاجتماعي.
- وضع المرأة في الجمعيات الأهلية.
- قانون العقوبات.
- القانون المدني.
- القانون التجاري.
- القانون الإداري.
- مدى وعي المرأة بحقوقها القانونية.
- نظرة المرأة الدونية لنفسها وتبريرها باسم القانون والشرع الإسلامي.
- التحفظات على بنود اتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة ومدى شرعيتها.

المحور الثالث (التنشئة والتربية):

بحث لكل أشكال التمييز التي تتعرض له المرأة في الحياة الاجتماعية بفعل التنشئة الاجتماعية وتأثيرات التربية وذلك من خلال:

- التنشئة للذكور والإناث في الأسرة والمعاملة الوالدية.
- صورة المرأة في الكتب الدراسية.
- التمييز في التعليم المهني والصناعي والديني.
- التأهيل والتدريب في العلوم التطبيقية وبخاصة في تقنية المعلومات والاتصالات.
- فرص المساواة في تقلد المناصب القيادية في الحكم والسياسة والعلم والقضاء والفقه.
- المرأة في الصحافة والإذاعة
- المرأة في وسائط الإعلام المرئي (التلفزيون والفضائيات) وتأثيرها على صورتها.

لمزيد من المعلومات الرجاء زيارة موقع المركز: www.infocent.com.bh

مركز معلومات المرأة والطفل

المجلة العربية للعلوم الإنسانية

أكاديمية - فصلية - محكمة

بحوث باللغة العربية والإنجليزية

مناقشات - عروض كتب - تقارير

مجلس النشر العلمي

رئيس التحرير: د. فيصل عبدالله الكندري