البحوث والدراسات

الذاكرة العاملة وفعالية الذات وعلاقتهما بحل المشكلات الرياضية اللفظية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

د. رضا عبدالله أبو سريع
أستاذ ورئيس قسم علم النفس التربوي

د. أحمد حسن محمد عاشور
مدرس بقسم علم النفس التربوي

كلية التربية ببنها - جامعة الزقازيق

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين الذاكرة العاملة وكل من حل المشكلات الرياضية اللفظية والتحصيل الدراسي في الرياضيات، وكذلك العلاقة بين فعالية الذات وحل المشكلات الرياضية اللفظية والتحصيل الدراسي في الرياضيات، والتنبؤ بالقدرة على حل المشكلات الرياضية اللفظية والتحصيل الدراسي من خلال الأداء على اختبارات الذاكرة العاملة واختبار فعالية الذات، وبلغت عينة الدراسة في مجملها (149) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس بالمرحلة الابتدائية، منهم (75 ذكوراً، 74 إناثاً) طبق عليهم أدوات الدراسة التي شملت على اختبارات الذاكرة العاملة من إعداد الباحثين هي (اختبار تصنيف الكلمات، اختبار مدى القراءة، اختبار الجملة الرقم، اختبار العمليات الحسابية البسيطة) للمكون اللفظي (واختبار الصور ذات العلاقات المتشابهة، واختبار الصور ذات الألفاظ المتشابهة، واختبار الصورة الرقم، واختبار اتجاهات الصور) للمكون غير اللفظي، كما شملت أدوات الدراسة اختبار فعالية الذات الرياضية، واختبار حل المشكلات الرياضية اللفظية، وبعد معالجة البيانات إحصائياً أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الذاكرة العاملة وكل من حل المشكلات الرياضية اللفظية والتحصيل الدراسي في الرياضيات، كما توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين كل من فعالية الذات وحل المشكلات الرياضية اللفظية والتحصيل الدراسي في الرياضيات، أوضحت النتائج أيضاً أن المكون غير اللفظي يسهم بدرجة كبيرة في حل المشكلات الرياضية اللفظية، بينما يسهم المكونان اللفظي وغير اللفظي في التحصيل الدراسي في الرياضيات، ومن ناحية أخرى لم يكن إسهام كل من الذاكرة العاملة (لفظي - غير لفظي) وفعالية الذات (مستوى - قوة) مجتمعين معاً في حل المشكلات الرياضية اللفظية دال إحصائياً.

Working Memory and Self-Efficacy in Relation to Mathematics Performance

Prof. Reda Abouserie
Head of Educational Psychology Department

Dr. Ahmed Ashor
Educational Psychology Department

Banha Faculty of Education - Egypt

Abstract

This study aims at investigating Baddeley's working memory model in different culture using different language. The study also, examines the relationships between working memory and both performance on mathematical verbal problems and overall achievement in mathematics. Furthermore, the study investigates the relationship between mathematics self-efficacy and both performance on mathematical verbal problems and achievement in mathematics. Working memory tests, self-efficacy questionnaire and mathematical verbal problems test were applied on 149 (75 males and 74 females) primary school children at grade five. Final exam scores in mathematics were obtained as a measure of the overall achievement in mathematics.

The results revealed a significant positive correlation between working memory and both performance on mathematics verbal problems and overall achievement in mathematics. Non-verbal working memory contributed significantly to the performance on verbal problems. Verbal and non-verbal working memory had significant effect on the overall performance on mathematics. On the other hand, the results showed significant positive correlation between self-efficacy measures (level and strength) and performance on verbal problems and overall achievement in mathematics.

مقدمة

تحتل الذاكرة العاملة بوجه عام مكانة متقدمة في النظريات المعرفية المعاصرة، ويغلب على التنظير للذاكرة منذ أواخر الستينيات ما يعرف بالنموذج الشكلي Modal Model، والذي يقسم الذاكرة إلى قسمين أساسيين: الذاكرة قصيرة المدى Short - Term memory (STM) والذاكرة طويلة المدى Long-Term Memory (LTM) (Baddeley, 1983, 240).

ولقد لعبت الذاكرة قصيرة المدى دوراً أساسياً في البحوث المعرفية طيلة السبعينيات، حيث تم اعتبارها حيزاً للعمل Work Space يتم من خلاله التعامل مع المعلومات، ولكن أصبح من الواضح أن الاقتصار على هذا المفهوم للذاكرة لا يقدم جديداً، وبالتالي فإن تجاوز الوظيفة التخزينية للذاكرة قد أدى إلى توصيف أدق لدور الذاكرة (Hunt et al., 1975)، وأصبح من الطبيعي نتيجة لهذا أن يظهر مفهوم جديد للذاكرة النشطة يشمل وظيفتي التخزين والمعالجة معاً، وحل النموذج المتعدد المكونات Multicomponent Model للذاكرة العاملة Working Memory محل النموذج الأحادي للذاكرة قصيرة المدى (Baddeley, 1990, 67)، وقد أصبح مفهوم الذاكرة العاملة مفهوماً يلعب دوراً أساسياً ومحورياً في جميع أشكال التفكير المعقد، كالاستدلال، وحل المشكلات، وفهم اللغة (Just & Carpenter, 1992).

ويعتبر هتش وبادلي (Hitch & Baddeley, 1976) من أوائل من نظروا للذاكرة العاملة على أنها مكوّن للتجهيز والمعالجة معاً، ليفصلا بين عمل الذاكرة العاملة والذاكرة قصيرة المدى على أنهما نظامان مختلفان يعملان بطريقة مستقلة، فتقوم الذاكرة العاملة بتجهيز ومعالجة العمليات المعرفية ذات المستوى المركب، بينما تقوم الذاكرة قصيرة المدى بتخزين المعلومات ذات المستوى البسيط (Baddeley, 1986, Swanson, 1993, Swanson, 1994, Contor et al., 1991).

ولقد وضعت العديد من النماذج للذاكرة العاملة قامت بتحديد مكوناتها مثل نموذج بادلي (Baddeley, 1986)، ونموذج جست وكاربنتر (Just & Carpenter, 1992)، ونموذج شنيدر(Schneider, 1993)، ونموذج ريت (Wright (1993)، ونموذج ماليم (Malim (1994)، ويجمع المنظرون على أن نموذج بادلي للذاكرة العاملة يعد من أهم النماذج التي حددت مكونات الذاكرة العاملة، ووفقاً لهذا النموذج فإن الذاكرة العاملة تتكون من ثلاثة مكونات رئيسة هي: المنفذ المركزي Central Executive، وهو الذي يقوم بتنظيم وتنسيق جميع المكونات، وهو قلب النظام المسؤول عن اختيار وتنفيذ الاستراتيجيات، والحلقة الصوتية (المكون الصوتي) Phonological Loop وهو المسؤول عن التعامل مع المعلومات ذات الأساس الكلامي Speech based information، أو بعبارة أخرى هو نظام خاص يقوم بتخزين ومعالجة المعلومات اللفظية، والوسادة البصرية المكانية Visio - Spatial Sketch pad، وهو المسؤول عن الاحتفاظ والمعالجة للصورة البصرية المكانية، وإدراك العلاقات المكانية الصحيحة، وهذه المكونات تعمل معاً في تكامل واتساق (Baddeley, 1990, 71).

ويوضح جست وكاربنتر (Just & Carpenter, 1992) أنه غالباً ما يتم تقويم الذاكرة العاملة وقياسها من خلال تكنيك المهمة المزدوجة Dual - Task Technique، حيث يطلب من المفحوص القيام بعملية عقلية (المعالجة) في نفس وقت حفظ مادة أخرى كحروف أو أرقام (تخزين)، ويقوم منطق هذا التكنيك على الفكرة الرئيسة في مفهوم الذاكرة العاملة، وهو عدم اقتصارها على التخزين، إذ تشمل على تخزين المعلومات ومعالجتها في الوقت نفسه، وهو ما يحدث في مواقف الحياة العملية فلكل إنسان استراتيجية في حل المشكلات المختلفة مما يجعله يستهلك قدراً مختلفاً من سعة المعالجة، وهو ما يحدد ما تبقى لديه من إمكانية الحفظ.

ولقد حدد بادلي وهيتش خصائص الذاكرة العاملة على النحو الآتي:

- تعتبر الذاكرة العاملة نظاماً لتجهيز المعلومات يمكن أن يعمل عبر مدى واسع من المهام تتفاوت من البسيط إلى المعقد، وتتطلب عمليات معرفية مختلفة مثل الفهم والتفكير وحل المشكلات، كما ينطوي نظام الذاكرة العاملة على مجموعة من المجهزات المستقلة Independent Processors لا تكون ذات طبيعة بنيوية، بل وظيفية، تتناسب والتشفيرات المختلفة للمعلومات تبعاً للوسائط الحسية المنوطة بها.

- إن الذاكرة العاملة ذات سعة محدودة، كما أن استغراق (شغل) مقدار كبير من سعة التجهيز المتاحة يؤدي إلى تدهور الأداء في المهام المعرفية المختلفة.

- إن دور الذاكرة العاملة يتمثل في التخزين المؤقت للمعلومات التي يستلزمها أداء المجهز لمهام معرفية مختلفة، سواء كانت معلومات في صورة حقائق، أو إجراءات، أو طرق حل، كما يمكن أن تقوم بالتنشيط المؤقت للمعلومات التي توجد في الذاكرة طويلة الأمد، وتكون محور اهتمام المجهز.

- يستطيع نظام الذاكرة العاملة أن يستفيد من المصادر المختلفة والمستقلة للمعلومات مما يساعد المجهز في حدود إمكاناته على أداء المهام المختلفة، فالمعلومات التي تأتي من الذاكرة قصيرة الأمد تتفاعل مع المعلومات التي تستدعي من الذاكرة طويلة الأمد، ويتم التفاعل بينهما في الذاكرة العاملة، وصولاً لإنجاز المهمة، وقد يتطلب الأمر نوعاً من التعديل المستمر في بنية المعلومات كي يتم تجهيزها وفقاً لمتطلبات المهمة في: (الحامولي، 1996).

وبناءً على ما سبق يجب الإشارة إلى أن الذاكرة العاملة وفقاً لنموذج بادلي تشكل نظاماً حياً وفعالاً يقوم بمعالجة المعلومات وتجهيزها، وهو ذاته المسؤول عن أداء العمليات المعرفية المعقدة، وهو ما جعل بادلي يضع فرضاً حول استقلالية الذاكرة العاملة، ويطالب بمزيد من البحوث لاختباره.

مشكلة الدراسة

نظراً لأن الذاكرة العاملة بمكوناتها المختلفة تقوم بدور فعال في تجهيز ومعالجة العمليات المعرفية ذات المستوى المرتفع فقد أجريت العديد من الدراسات التي بحثت دور الذاكرة العاملة في حل المشكلات، وبخاصة حل المشكلات الرياضية اللفظية، حيث أشارت نتائج دراسة ستولزبرج وآخرين (Stolzenberg et al., 1991) إلى وجود فروق دالة إحصائياً في نظام تجهيز وكفاءة واستمرار وسعة الذاكرة العاملة اللفظية المرتبطة بحل المشكلات الرياضية اللفظية لدى مجموعتين من الأطفال من ذوي اضطراب الانتباه، وذوي صعوبات التعلم.

ويوضح لوجي وآخرون (Logie et al., 1994) أن المنفذ المركزي يقوم بدور المنسق والمنظم للمعلومات في أثناء حل المشكلات الرياضية، وكذلك في أداء العمليات الحسابية المتطلبة للإضافة العقلية، كما أنه يساعد على الوصول إلى الحلول الصحيحة في المشكلات الرياضية، ودعمت نتائج الدراسة أهمية المكون اللفظي الصوتي الاسترجاعي للذاكرة العاملة في الدقة الحسابية العقلية في حين أن المكون غير اللفظي يظهر دوره في عملية التخيل العقلي للاستجابات. وتؤكد نتائج دراسة آدمز وهتش (Adams & Hitch, 1997) أن الذاكرة العاملة تعتبر مصدراً عاماً ذا أهمية كبيرة في دعم أداء الأطفال في إجراء العمليات الحسابية الذهنية.

وتوصلت دراسة باسلونجي (Passolunghi et al., 1999) إلى أن مجموعة التلاميذ منخفضي الأداء في حل المشكلات الرياضية اللفظية لديهم قصور في أدائهم على اختبارات الذاكرة العاملة، وأوضحت النتائج أن قدرات حل المشكلات الرياضية اللفظية ارتبطت بمدى كفاءة وفاعلية الذاكرة العاملة ومكوناتها.

وفي دراسة أخرى يشير باسلونجي (Passolunghi et al., 2001) إلى أن الأطفال منخفضي الأداء في حل المشكلات الرياضية اللفظية حصلوا على درجات أقل، وارتكبوا أخطاء أكبر على مهام الذاكرة العاملة، كما أنهم لا يفضلون عرض المعلومات غير المترابطة، وذلك مقارنة بالأطفال ذوي الأداء المرتفع في حل المشكلات الرياضية اللفظية.

ويوضح هتش (Hecht, 2002) أن أي اضطراب للمكون التنفيذي والفنولوجي للذاكرة العاملة له دور مؤثر في تنفيذ استراتيجية حل المشكلات الرياضية.

وكما أن الذاكرة العاملة لها دور مهم في حل المشكلات فإن دورها لا يقل أهمية في التنبؤ بالفروق الفردية في التحصيل الأكاديمي، وتؤكد نتائج الدراسات أنه يمكن من خلال أداء الأفراد على اختبارات الذاكرة العاملة التنبؤ بالتحصيل الدراسي حيث أشارت نتائج دراسة سوانسون (Swanson, 1994) إلي أن مستوى أداء عمليات الذاكرة يعكس الفروق الفردية في القدرة على التعلم، ومن ثم ينعكس ذلك واضحاً على التحصيل الدراسي.

وتوصلت نتائج دراسة ليتو (Lehto, 1995) إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين أداء التلاميذ على اختبارات الذاكرة العاملة والتحصيل الدراسي في الرياضيات، واللغة الفنلندية (لغة أصلية)،

والجغرافيا، واللغة الإنجليزية (لغة أجنبية)، كما أختبرت الدراسة نموذج بادلي للذاكرة العاملة بمكوناته وعلاقته بالتحصيل الدراسي، حيث أشارت الدراسة إلى صدق مكونات النموذج ودور الذاكرة العاملة وكفاءتها في التنبؤ بالتحصيل الدراسي.

كما كشفت نتائج دراسة ليتينن وليتو (Lyytinen & Lehto, 1998) عن وجود علاقة ارتباطية بين كل من الذاكرة العاملة وفهم النص والتحصيل الدراسي، ويشير آدمز وهيتش (Adams & Hitch, 1998) إلى أن التحصيل المنخفض في الحساب لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم سببه ضعف كفاءة وفاعلية الذاكرة العاملة، كما أن الذاكرة العاملة تعمل كمدعم أو مقيد لقدرة الأطفال العقلية في الحساب.

وتوضح نتائج دراسة (شلبي، 2000) وجود ارتباطات دالة إحصائياً بين درجات أفراد العينة في التحصيل الدراسي ودرجاتهم على جميع مهام قياس الذاكرة العاملة، مما يؤكد أهمية دور الذاكرة العاملة في تباين التحصيل الدراسي، بالإضافة إلى أن الزيادة في درجات مهام قياس الذاكرة العاملة صحبه زيادة في درجات التحصيل الدراسي لدى أفراد العينة، وهذا الإسهام وصل إلى 59% بالنسبة للمهام اللفظية، 18% بالنسبة للمهام العددية، مما يدل على أن الارتفاع في مستوى كفاءة وفاعلية وظائف الذاكرة العاملة يتبعه زيادة في التحصيل الدراسي بصفة عامة.

ويرى كافانا (Cavanagh, 2004) أن الذاكرة العاملة تعتبر معبراً وإمكانية تضع قيوداً على عملية التعلم في الفصل المدرسي، فهي بمثابة حيز للعمل العقلي يزداد بمعدل ثابت في سعته خلال مرحلة الطفولة، ولكن درجة الفروق الفردية فيها واضحة، ففي فصل يشتمل على (30) طفلاً في عمر سبع سنوات نجد ثلاثة منهم لديهم سعة للذاكرة العاملة تكافئ السعة لأطفال في عمر عشرة أو أحد عشر عاماً بينما نجد سعة الذاكرة لثلاثة تناظر السعة لأطفال في عمر أربع سنوات، ويشير إلى أن نتائج البحوث توضح وجود علاقة قوية بين الذاكرة العاملة اللفظية وغير اللفظية بالتحصيل الدراسي في أعمار 11، 14 عاماً مع وجود علاقة قوية بصفة خاصة بين الذاكرة العاملة غير اللفظية بالتحصيل الدراسي في الرياضيات والعلوم.

ونظراً لدور الذاكرة العاملة وأهميتها في الأداء في أثناء حل المشكلات الرياضية اللفظية بالإضافة إلى تأثر التحصيل الدراسي بكفاءة وظائف الذاكرة العاملة ومكوناتها فإن الدراسة الحالية تحاول الكشف عن طبيعة العلاقة بين الذاكرة العاملة وحل المشكلات الرياضية اللفظية والتحصيل الدراسي في الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في البيئة المصرية لندرة الدراسات بها.

ومن جهة أخرى فقد اتسع نطاق البحث في السنوات الأخيرة نحو تناول معتقدات فعالية الذات Self efficacy beliefs ودورها المهم في تحديد نمط تفكير الفرد وردود أفعاله الانفعالية، ففعالية الذات المرتفعة تخلق شعوراً من الهدوء في مواجهة المهام والمشكلات الصعبة، بينما يشعر منخفضو فعالية الذات بمستويات مرتفعة من القلق والضغط والإحباط وزاوية ضيقة في حل المشكلات (Pajares, 2002).

ويرتبط الشعور المرتفع بفعالية الذات بالمثابرة والكفاءة في التحصيل الدراسي حيث يتسم أداء الأفراد مرتفعي فعالية الذات بالتحدي في حل المشكلات الصعبة، بينما يرتبط الشعور المنخفض بفعالية الذات بضعف الدافعية وانخفاض مستوى الطموح وعدم القدرة على حل المشكلات وضعف في التحصيل الدراسي، فقد كشفت نتائج دراسة كولنز Collins (in Schunk, 1991) أن الطلاب ذوي فعالية الذات المرتفعة يؤدون المسائل الرياضية بشكل أفضل من الطلاب منخفضي فعالية الذات.

وأوضحت نتائج دراسة باجارس وميلر (Pajares & Miller,1994) أن فعالية الذات يعد من أكثر المتغيرات قدرة على التنبؤ بحل المشكلات متقدماً عن غيره من المتغيرات الأخرى، مثل مفهوم الذات والخبرة السابقة والنوع وقلق الرياضيات، ودعمت النتائج الدور المفترض لفعالية الذات في إطار النظرية الاجتماعية المعرفية Sacial Cognitive theory لباندورا.

وفي دراسة أخرى يشير باجارس وميلر (Pajares & Miller, 1997) إلى أن التلاميذ ذوي فعالية الذات المرتفعة حصلوا على درجات عالية في الأداء على اختبارات حل المشكلات الرياضية ذات أسئلة الاختيار من متعدد، وذلك مقارنة بالتلاميذ ذوي فعالية الذات المنخفضة.

وإذا كانت فعالية الذات لها دور واضح في حل المشكلات الرياضية اللفظية فمن المفترض أن دورها لا يقل أهمية في التحصيل الدراسي في الرياضيات، حيث أشارت نتائج دراسة باجارس وميلر (Pajares & Miller, 1995) إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين فعالية الذات والتحصيل الدراسي في الرياضيات، كما أنه يمكن التنبؤ بدرجات التحصيل الدراسي من خلال اعتقادات التلاميذ لفعالية الذات.

ولقد صنفت دراسة ساندر ومولن (Sander & Mullen, 1996) الطلاب إلى ثلاث مجموعات بناءً على فعالية الذات نحو التحصيل الدراسي إلى طلاب مهرة، وهم الذين يتعاملون مع المشكلات بمهارة، وبالتالي تكون فعاليتهم الذاتية نحو التحصيل مرتفعة، وطلاب متوافقون يحتاجون إلى بعض الجهد لكي يتلاءموا مع الموقف، وبالتالي تكون فعاليتهم الذاتية متوسطة، ثم طلاب منخفضو التعامل مع المواقف التي تواجههم، ومن ثم تكون فعاليتهم الذاتية نحو التحصيل الدراسي منخفضة.

ونظراً لدور فعالية الذات في حل المشكلات الرياضية اللفظية كما تشير الدراسات الأجنبية ودورها الواضح في التحصيل الدراسي في الرياضيات فإن الدراسة الحالية تحاول الكشف عن طبيعة هذه العلاقة، ومدى إسهام فعالية الذات في حل المشكلات الرياضية والتحصيل الدراسي في البيئة المصرية.

ومما سبق يمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

1. هل توجد علاقة ارتباطية بين الذاكرة العاملة ومكوناتها (لفظي - غير لفظي) وحل المشكلات الرياضية اللفظية؟
2. هل توجد علاقة ارتباطية بين الذاكرة العاملة ومكوناتها (لفظي - غير لفظي) والتحصيل الدراسي في الرياضيات؟
3. هل توجد علاقة ارتباطية بين فعالية الذات (مستوى - قوة) وحل المشكلات الرياضية اللفظية؟
4. هل توجد علاقة ارتباطية بين فعالية الذات (مستوى - قوة) والتحصيل الدراسي في الرياضيات؟
5. هل يختلف مدى إسهام مكونات الذاكرة العاملة (لفظي - غير لفظي) في التنبؤ بأداء التلاميذ في حل المشكلات الرياضية اللفظية؟
6. هل يختلف مدى إسهام مكونات الذاكرة العاملة (لفظي - غير لفظي) في التنبؤ بأداء التلاميذ في التحصيل الدراسي في الرياضيات؟
7. هل يختلف مدى إسهام الذاكرة العاملة ومكوناتها (لفظي - غير لفظي) وفعالية الذات (مستوى - قوة) في التنبؤ بأداء التلاميذ في حل المشكلات الرياضية اللفظية؟
8. هل يختلف مدى إسهام الذاكرة العاملة ومكوناتها (لفظي - غير لفظي) وفعالية الذات (مستوى - قوة) في التنبؤ بأداء التلاميذ في التحصيل الدراسي في الرياضيات؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى ما يلي:

1. إعداد اختبارات الذاكرة العاملة وفقاً لنموذج بادلي في البيئة العربية.
2. الكشف عن طبيعة العلاقة بين الذاكرة العاملة - كما تقاس باختبارات الذاكرة العاملة المعدة بالدراسة الحالية - وحل المشكلات الرياضية اللفظية والتحصيل الدراسي في الرياضيات، والتنبؤ بالقدرة على حل المشكلات الرياضية اللفظية والتحصيل الدراسي في الرياضيات من خلال الأداء على اختبارات الذاكرة العاملة.
3. الكشف عن طبيعة العلاقة بين فعالية الذات وكل من حل المشكلات الرياضية اللفظية والتحصيل الدراسي في الرياضيات، والتنبؤ بالقدرة على حل المشكلات الرياضية اللفظية والتحصيل الدراسي في الرياضيات من خلال الأداء على اختبار فعالية الذات الرياضية.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة الحالية من أهمية موضوعها ومتغيراتها، فالذاكرة العاملة من الموضوعات المعرفية التي لم تنل الاهتمام الكافي من الدراسة في التراث النفسي و تتضح أهمية هذه الدراسة في الكشف عن طبيعة العلاقة بين الذاكرة العاملة وكل من حل المشكلات الرياضية اللفظية والتحصيل الدراسي، حيث تلعب الذاكرة العاملة دوراً أساسياً في التفكير المركب مثل حل المشكلات والاستدلال والفهم. وكذلك الكشف عن طبيعة العلاقة بين فعالية الذات وحل المشكلات الرياضية اللفظية والتحصيل الدراسي في الرياضيات.

مصطلحات الدراسة:

- الذاكرة العاملة Working Memory:

«هي مخزن مؤقت لكمية محدودة من المعلومات مع إمكانية تحويلها واستخدامها في إصدار وإنتاج استجابات جديدة، وذلك من خلال وجود مكونات مختلفة تقوم بوظيفتي التخزين والمعالجة معاً» (Baddeley, 1992).

وتعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ على اختبارات الذاكرة العاملة (إعداد الباحثين).

- فعالية الذات Self-efficacy:

هي اعتقادات الفرد في قدرته على التعلم أو القيام بسلوك ما عن مستويات معينة من الأداء (Schunk & Pajares, 2002).

- فعالية الذات الرياضية Mathematics Self-efficacy:

وتعرف بأنها «حكم التلميذ على قدراته في حل المشكلات الرياضية، وأداء المهام الرياضية والنجاح في المقررات الدراسية» (Pajares, 1996-a).

وتعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ على مقياس فعالية الذات الرياضية (إعداد رمضان، 2004)

- حل المشكلات الرياضية اللفظية Arithmetic word Problem Solving:

«هي التعبير اللفظي عن المشكلة الرياضية، التي يحتاج حلها إلى استخدام مهارة لغوية ورياضية». (رمضان، الكندري، رياض، 1996، 175)

وتعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في الأداء على اختبار حل المشكلات الرياضية اللفظية (إعداد الباحثين).

- التحصيل الدراسي:

ويشير إلى درجة التلميذ في مادة الرياضيات في اختبار نصف العام الدراسي 2003/2004م.

الإطار النظري للدراسة

I - الذاكرة العاملة في ضوء نموذج بادلي:

إن المفهوم النظري للذاكرة العاملة يفترض أنه نظام ذو سعة محدودة يحفظ ويخزن المعلومات بصفة مؤقتة، ويدعم عمليات التفكير من خلال العمل كوسيط بيني Interfaceبين الإدراك والذاكرة طويلة المدى والاستجابة (الفعل)، وهناك مداخل عديدة لدراسة الذاكرة العاملة باستخدام عدد من الطرق النظرية والإمبريقية، وعلى أي حال فإن معظم النظريات تتفق على الحاجة إلى نظام ذي سعة انتباه محدودة يكمل بأنظمة تخزين فرعية.

«ويعتبر ميلر وجالانتر وبريبرام Miller, Galanter & Pribram أول من استخدموا مصطلح الذاكرة العاملة، ثم استخدمه بادلي وهيتش Baddeley & Hitch للتأكيد على الفروق بين نموذجهما ذي المكونات الثلاثية والنموذج السابق ذي المكون الأحادي للذاكرة قصيرة المدى (STM) هذه الفروق تتضمن طبيعة المكونات المتعددة، التأكيد على العمليات والتخزين والتجهيز، والتأكيد على

أهميته الوظيفية كنظام يعمل على تسهيل مدى من الأنشطة المعرفية مثل الاستدلال، التعلم، والفهم» (Baddeley, 2003, 829).

ولقد نتج عن هذا المدخل تطوير مجموعة من المهام التجريبية التي من الممكن أن تستخدم لتحليل أنشطة مختلفة، ونظراً لأن الأدلة الإمبريقية المتاحة تضع بعض القيود، فإن النموذج كان غير محدد في البداية، فعلى سبيل المثال لم يكن بالنموذج آلية وميكانيزم Mechanism لتخزين الترتيب المتسلسل Serial Order وعلى الرغم من ذلك فقد كان النموذج بسيطاً وقوياً وبه إمكانية التطوير، وأصبح أكثر ثراء ووضوحاً وتحديداً، واستمر نموذج بادلي وهيتش في التطور (Baddeley, 2003, 829).

النموذج متعدد المكونات للذاكرة العاملة:

The Multi-Component Model of Working Memory

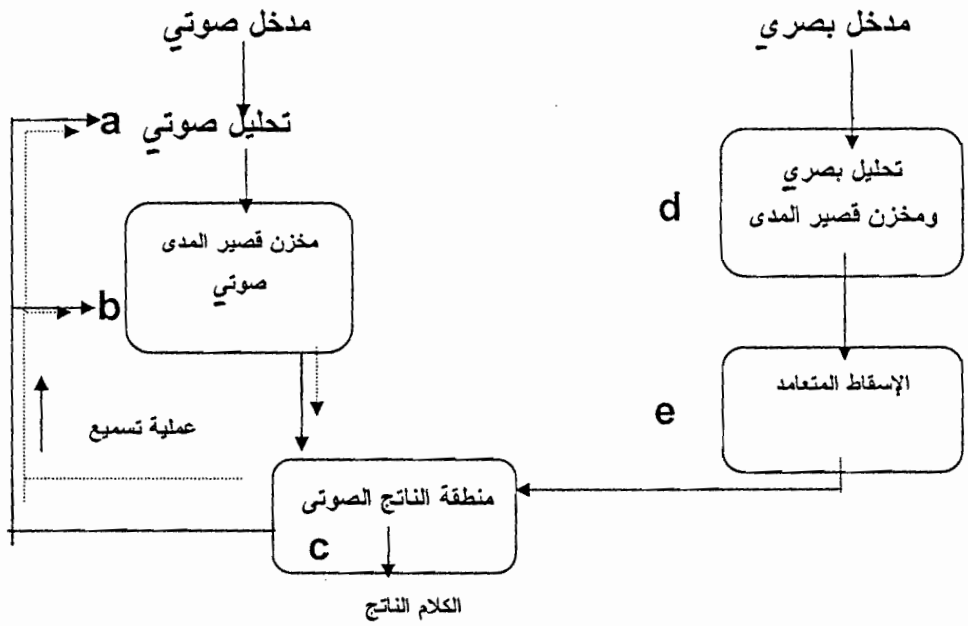
في عام (1949) اقترح هب Hebbتمييزاً بين الذاكرة قصيرة المدى التي تقوم على أساس التنشيط الوقتي والذاكرة طويلة المدى، وأخذ هذا الاقتراح وقتاً طويلاً بين القبول والرفض، وفي خلال الستينيات بدأ ظهور نماذج خاصة بالذاكرة قصيرة المدى، وفيها النموذج الأحادي Unitary للذاكرة العاملة، والقائم على أساس أن المعلومات تدخل من خلال المسجلات الحسية المؤقتة إلى مخزن قصير المدى (STS)، الذي ينقل المعلومات إلى الذاكرة طويلة المدى، ولكن واجه هذا النموذج انتقادات مما أدى إلى اقتراح النموذج الثلاثي المكونات لبادلي وهيتش Baddeley, Hitch الذي يوضحه الشكل التالي:

شكل (1) نموذج المكونات الثلاثة للذاكرة العاملة (Baddeley 2003, P. 830)

يتضمن النموذج المنفذ المركزي Central Executive، وهو نظام تحكم ذو سعة انتباه محدودة يعاونه نظامان تخزينيان فرعيان، هما المكون الصوتي Phonological Loop، الذي يعنى بالصوت واللغة، والآخر هو المكون البصري المكاني Visuospatial Sketchpad، ونعرض لمكونات النموذج وللتطورات التي طرأت عليه في السنوات الأخيرة.

المكون الصوتي Phonological Loop:

تركيب المكون: نموذج المكون الصوتي يشتمل على المخزن الصوتي الذي يمكن الاحتفاظ بآثار الذاكرة Memory Tracesلثوان قليلة قبل اختفائها، وبه تتم عملية استرجاع سمعية تناظر أو تشبه الحديث الضمني Subvocal Speech كما يتضح في شكل (2).



شكل (2) النموذج الوظيفي للمكون الصوتي (Baddeley, 2003 831)

a تحليل فونولوجي (صوتي). b مخزن قصير المدى (STS).
c برمجة لناتج الحديث. d تشفير بصري.
e تحويل من جرافيم أو فونيم.

تصل المعلومات السمعية مباشرة إلى المخزن الصوتي، وبعد المرور به إلى منطقة الناتج للتذكر أو إعادة إنتاج Recycling من خلال التسميع Rehearsal والمادة البصرية من الممكن إعادة تشفيرها لفظياً، وبعد ذلك يمكنها الوصول مباشرة إلى المخزن الصوتي من خلال التسميع.

إن آثار الذاكرة يمكن تنشيطها عن طريق استعادتها وإعادة نطقها، أي: تسميعها Rearticulated فالذاكرة المباشرة Immediate ذات مدى محدود نظراً لأن التسميع يحدث في وقت فعلي. وكلما زاد عدد المفردات التي يتم تسميعها، فإنها تصل إلى الحد الذي تتلاشى فيه المفردة الأولى قبل إمكانية تسميعها. إن معظم الدراسات التي أجريت في هذا الإطار استخدمت التذكر المتسلسل الفوري، حيث كان يتم استخدام مجموعة صغيرة من الأرقام، والحروف أو الكلمات غير المرتبطة مع وجود خاصية أن المادة التي يتم تذكرها تعطي الإيحاء بطبيعة الرمز الذي سوف يتم تذكره ممثلاً الحروف غير المرتبطة، فإن الطريقة المستخدمة هي سمعية أو صوتية، حيث يعرض تتابع من حروف متشابهة صوتياً مثل V, B, G, T, P, C ولوحظ أن تذكرها يكون أقل من مجموعة حروف غير متشابهة مثل W, X, K, R, Y, Q، وبالمثل كانت الكلمات غير المرتبطة حيث لم يكن للمعنى دور ذو أهمية، وعندما يتحول النموذج من التذكر قصير المدى إلى الطويل المدى باستخدام عدد من العروض لقوائم طويلة، فإن الصوت لا يكون غير ذي أهمية، بينما يكون المعنى هو الأساس والمحور المهم، فالأدلة على دور عملية التسميع تأتي من بحوث تأثير طول الكلمة، حيث إن مدى الذاكرة الفورية ينخفض كلما زاد طول الكلمات من مقطع واحد إلى خمسة مقاطع Syllables ويعرض بادلي كذلك لمشكلة الترتيب المتسلسل وتأثير التشابه الصوتي، وتأثير طول الكلمة وتأثير الصوت غير المرتبط. (Baddeley, 2003, 831).

وظيفة المكون الصوتي Function of the Phonological Loop:

يرى بادلي أن مهمة المكون الصوتي هي تسهيل اكتساب اللغة، والدليل المؤيد لوجهة النظر هذه تأتي من فشل المرضى الذين لديهم قصور في المكون الصوتي في اكتساب مفردات لغوية جديدة، على الرغم من وجود الذاكرة طويلة المدى اللفظية العادية، كما تدعمت وجهة النظر أيضاً بأن العوامل التي تعيق المكون الصوتي مثل منع عملية التسميع، والتشابه الصوتي، طول الكلمة تؤثر على اكتساب مفردات لغة أجنبية، ولكن ليس في تعلم الربط بين أزواج من كلمات اللغة

الأصلية للفرد، مثل هذا النوع من التعلم قائم على أساس التشفير السيمانتي، فسعة المكون الصوتي تعد منبئاً جيداً بقدرة الأطفال والكبار بتعلم لغة أجنبية ثانية. (Baddeley, 2003, 832)

المكون البصري المكاني (المخطط) Visiospatial Sketchpad:

مثل نظيره اللفظي، فإن المكون البصري للذاكرة العاملة محدود في سعته، حيث تصل إلى 3 أو 4 أشياء، فهذا ناتج عن ظاهرة تغيير الأظلام، التي تُغير فيها الأشياء الموجودة في المنظر، اللون والحركة أو تختفي بدون أن يلاحظ ذلك الأفراد. إن العالم البصري يظل قائماً عبر الوقت جاعلاً التفاصيل البصرية التي يتم الاحتفاظ بها غزيرة Redundant فالأشياء تتضمن خصائص مثل اللون، الموقع، الشكل مع خصائص تكون في إطار أبعاد معينة تتنافس في الوصول إلى السعة التخزينية، بينما الخصائص من أبعاد أخرى لا تصل إلى ذلك. (Baddeley, 2003, 832)

التمييز البصري - المكاني:

أشارت الدراسات النفسية العصبية إلى الحاجة إلى التمييز بين الذاكرة البصرية والمكانية، ولقد أجريت العديد من الدراسات في هذا الإطار لدراسة هذا المكون من بينها دراسات أجراها بادلي مستخدماً فيها أجهزة الإشارات العصبية مثل رسم إصدار المكان Positron Emission Tomography (PET)، الذي يمسح صورة الرنين المغناطيسي الوظيفي Functional Magnetic Resonance Imaging (FMRI)، ولقد كشفت هذه الدراسات عن القدرة على تحليل العمليات إلى عمليات فرعية معطية مجالاً خصباً جداً لتفاعل علم النفس المعرفي، وعلم النفس العصبي، والتطور الوظيفي. (Baddeley, 1998, 234), (Baddeley, 2003, 833)

وظيفة المخطط البصري المكاني:

إن السعة أو القدرة على الاحتفاظ وتناول التمثيلات البصرية المكانية تعطي مقياساً للذكاء غير اللفظي الذي يعد منبئاً بالنجاح في مجالات مثل التصميم والهندسة، وهناك أمثلة عديدة على أهمية التخيل البصري أو المكاني في الكشوف العلمية، فقد تتضمن تطوير اينشتين لنظريته النسبية العامة محاولات دراسة مرحلة التصميم في الهندسة المعمارية، وأوضحت دور التخيل Imagery والتركيب العقلي Mental Synthesis، ففي السنوات الحديثة زادت محاولات دراسة عملية التركيب العقلي تجريبياً. وكما أوضحنا من قبل أهمية دور المكون اللفظي أو الصوتي في اكتساب اللغة فإننا نفترض بالطريقة نفسها أهمية دور المخطط البصري المكاني في اكتساب المعلومات السيمانتية عن مظهر الأشياء وكيفية استخدامها، وكذلك فهم الأنظمة المعقدة مثل الآلات أو الماكينات، وأيضاً التوجه المكاني والمعرفة الجغرافية. (Baddeley, 2003, 834)

تجزئة المخطط Fractionation:

يقترح لوجي Logie تجزئة المخطط بطريقة مشابهة للمكون اللفظي، فهو يميز بين مكون التخزين البصري، المخبأ البصري Visual Cache وعملية أكثر دينامية من الاسترجاع والتسميع، التي يطلق عليها الناسخ الداخلي Inner Scribe، ويقترح أن المخطط ليس مخزناً قائماً على أساس إدراكي، ولكنه يحدث بعد تجهيز المعلومات البصرية في الذاكرة طويلة المدى. (Baddeley, 2003, 834)

المنفذ المركزي Central Executive:

يعتبر المنفذ المركزي أهم مكون في الذاكرة العاملة، ولكنه الأقل وضوحاً أو فهماً في النموذج الأصلي، كان يتم التعامل معه ببساطة على أنه مكون ذو سعة تجهيز عامة تساعد في تجهيز الموضوعات المعقدة التي لم ترتبط بشكل مباشر، أو على وجه التحديد، مع المكونين الفرعيين، والمحاولة الأولى لتطويره جاءت من نماذج تحكم الانتباه، والتي تقسم التحكم إلى عمليتين، الأولى تعتمد على التحكم في السلوك عن طريق أنماط أو خطط معتادة يتم الاسترشاد فيها بإلماعات صادرة عن البيئة، أما العملية الثانية فتشتمل على تحكم محدود الانتباه، أو ما يطلق عليه نظام المنشط المشرف Supervisory Activating System الذي يمكنه التدخل عندما يكون التحكم الروتيني أو المعتاد غير كاف. الأدلة على وجود التحكم الآلي أو المعتاد أو الخطط المعتادة يأتي من الأفعال التلقائية التي تشتمل على أنماط أفعال مألوفة مثل قيادة السيارة إلى مكان العمل. (Baddeley, 2003, 835)

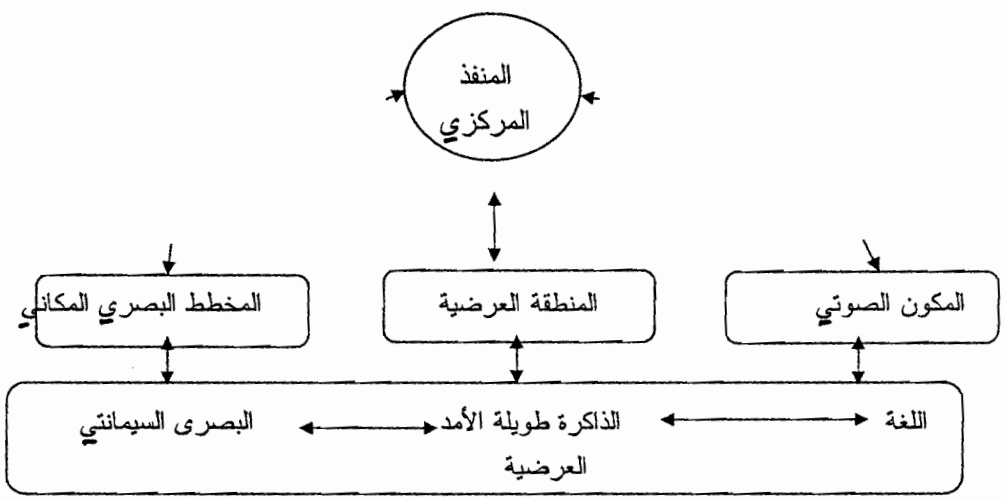
تفصيل المنفذ Fractionating The Executive:

من الممكن تصور «نظام المنشط المشرف» (SAS) كقزم صغير Homunculus أي: رجل صغير يتخذ كل القرارات المهمة. يقدم هذا التصور استراتيجية علمية مفيدة بالإضافة إلى أنه يجب أن نقبل أن الرجل القزم يحدد منطقة المشكلة، ولكنه لا يقوم بالحل، وهذا يتطلب أن نحاول أولاً تحديد العمليات التي يقوم بها القزم، وبعد ذلك نقوم بتوضيحها.

ونبدأ أولاً بتوضيح السعة التي يحتاج إليها المتحكم الانتباهي Attentional Controller، بمعنى التركيز أو الباوره، والتقسيم والتحويل للانتباه بالإضافة إلى الحاجة إلى ربط الذاكرة العاملة مع الذاكرة طويلة الأمد.

لقد أوضحت الدراسات على مرضى ألزهايمر أنه كان لديهم إعاقة كبيرة في توزيع وتقسيم الانتباه مقارنة بكبار السن العاديين الذين لم تكن قدرتهم على توزيع الانتباه ضعيفة بدرجة كبيرة عن الأفراد في المراحل العمرية الأصغر. ولقد واجه نموذج المكونات الثلاثة مشكلات عندما حاول تفسير التفاعل مع الذاكرة طويلة الأمد، هذه المشكلات كانت ناتجة عن تبسيط دور المنفذ المركزي، وافتراض أنه نظام انتباهي خالص. أضف إلى ذلك أن النموذج ينقصه نظام لتوضيح كيفية حدوث عملية التجزيل Chunking، الذي يتيح للمعلومات في الذاكرة طويلة الأمد لكي تكمل الاسترجاع الفوري المتسلسل. فالتحويل ينتج عن سعة ذاكرة فورية Immediate للجمل التي تتكون من 15 كلمة مقارنة بخمس أو ست كلمات غير مرتبطة.

وفي النهاية فإن النموذج لا يوجد به ميكانيزم أو آلية تسمح للنظامين الفرعيين (الصوتي، البصري المكاني) بالتفاعل معاً، ولا يقدم كذلك آلية لدور الذاكرة العاملة في الإدراك الواعي Conscious Awareness، الذي يفترض أنه يعتمد بدرجة كبيرة على الذاكرة العاملة (Baddeley, 2003, 836)؛ لذلك اقترح بادلي إضافة مكون رابع للنموذج وهو المنطقة العرضية Episodic Buffer، ويفترض أنها مخزن ذو سعة محدودة يتم فيها ربط المعلومات مع بعضها لكي تشكل سلسلة مترابطة Episode، هذه المنطقة يقوم المنفذ المركزي بالتحكم في الناحية الانتباهية لها، كما أنها متاحة للإدراك الواعي. وهي تقوم بعملية تدميز متعدد الأبعاد مما يسمح لها بدمج أنظمة مختلفة. والإدراك الواعي يمدها بعملية استرجاع وربط ملائمة (شكل 3) يوضح ذلك.



شكل (3) نموذج المكونات المتعددة للذاكرة العاملة المعدل (Baddeley, 2003: 836)

تعد المنطقة العرضية ذات أهمية كبيرة لسعة الذاكرة العاملة لكي تعمل كحيز عامل عام وهو الذي يمكن للإدراك الواعي الوصول إليه، ولقد قدمت المنطقة على أنها نظام فرعي منفصل تماماً، ولكن يمكن اعتبارها المكون التخزيني للمنفذ، هذا بالطبع يختلف عن طرح البعض بأن المعلومات طويلة الأمد يتم تنزيلها إلى مخزن مؤقت منفصل عن أنها يتم تنشيطها في الذاكرة طويلة الأمد. إن هذا يؤكد على قدرة الذاكرة العاملة على تناول وخلق تمثيلات جديدة عن أنها تنشيط

للأحداث القديمة بالذاكرة Old Memories، إن مفهوم المخزن الموحد العام له ميزة إضافية في جعل النموذج المتعدد المكونات أكثر توافقاً مع مدخل الذاكرة العاملة القائم على أساس الفروق الفردية، والذي يؤكد على عمليات المنفذ أكثر منه على النظم الفرعية (المكون الصوتي، والمخطط البصري المكاني).

2 . فعالية الذات Self-Efficacy:

لقد انبثق من النظرية الاجتماعية المعرفية Social Congintive Theory التي قدمها ألبرت باندورا Albert Bandura مفهوماً جديداً هو فعالية الذات Self-Efficacy، الذي يشكل مفهوماً أساسياً في هذه النظرية.

ولقد عرف باندورا فعالية الذات بأنها «الحكم على قدرة إنجاز نموذج سلوكي محدد» وقد طور باندورا هذا التعريف باقتراحه مفهوم معتقدات فعالية الذات Self-Efficacy Beliefs، التي تعبر عما يعتقده الفرد عن قدراته وإمكاناته وتظهر في جهده ومثابرته على أداء المهام (عبدالسلام، 2003).

ويشير باجارس وميلر (Pajares & Miller, 1994) إلى أن فعالية الذات يقصد بها «أحكام الأفراد على قدراتهم في تنظيم وتنفيذ المهارات العملية المطلوبة للحصول على أنواع منظمة من الأداءات»، وتعرفه (بدوي، 2001) بأنه «قوة اعتقاد الطالب في القيام بالمهام والأنشطة الأكاديمية بنجاح مع الرغبة في بدء السلوك والسعي المستمر لتحقيق النجاح التحصيلي المرغوب فيه والمثابرة في مواجهة المواقف الدراسية الصعبة».

ويوضح باجارس (Pajares, 1997) أن الباحثين قد زاد اهتمامهم في السنوات الأخيرة يتناول معتقدات فعالية الذات، وانقسمت الأبحاث في هذا المجال إلى ثلاثة محاور أساسية، كشف الباحثون في المحور الأول منها العلاقة بين اعتقادات فعالية الذات وبين التخصص الدراسي في المرحلة الجامعية، واختيار المهن، وتوصل باحثو المحور الثاني إلى أن آثار اعتقادات فعالية الذات لدى المعلمين ترتبط بالتطبيقات التدريسية التي يقومون بها وبمختلف مخرجات التعلم لدى الطلاب، أما باحثو المحور الثالث فقد خلصوا إلى أن اعتقادات فعالية الذات ترتبط ارتباطاً موجباً بالمكونات الدافعية الأخرى، وبالأداء الأكاديمي والتحصيلي لدى الطلاب في (رمضان، 2004).

وتعتبر اعتقادات فعالية الذات منبئات جيدة بالدرجات التي يحصل عليها الطلاب في اختبارات حل المشكلات الرياضية، وبخاصة المشكلات الرياضية اللفظية (Pajares & Kranzler, 1995)، وأظهرت النتائج المتعددة للدراسات اتساقاً من حيث تأثير فعالية الذات على التحصيل الدراسي للمواد الدراسية، وبخاصة الرياضيات، والقدرة على التنبؤ بالأداء للمهام المرتبطة بهذا التخصص (Sottile et al., 2002)، كما أظهرت فعالية الذات الرياضية أنها أفضل منبئ بالأداء في الرياضيات بالمقارنة بكل من مفهوم الذات الرياضي وقلق الرياضيات والخبرة السابقة، وإدراك فائدة الرياضيات. (Pajares & Miller, 1994)

ويشير باندورا (Bandura, 1994) إلى أن الأفراد ذوي فعالية الذات المرتفعة يتسمون بالمثابرة والكفاءة والتحصيل الدراسي المرتفع والتحدي في تحقيق أهدافهم، أما الأفراد ذوو فعالية الذات المنخفض فإنهم يظهرون جوانب متعددة من الإحباط والقلق وانخفاض تقدير الذات، ومن ثم يؤثر ذلك على تحصيلهم الدراسي وقدرتهم على مواجهة المشكلات.

ولقد افترض باندورا مصادر رئيسة تشكل اعتقادات فعالية الذات لدى التلاميذ وهي:

أ . الخبرات المتقنة Mastery Experience:

ويقصد بها الخبرات الناجحة المتقنة التي تعلمها التلميذ، فالنجاح السابق للتلميذ يزيد من كفاءة توقعاته لفعالية الذات، أما خبرات الفشل فتؤدي إلى انخفاض الجهد والانسحاب من المهام المطلوب إنجازها، ومن ثم يؤدي إلى انخفاض مستوى الفعالية.

ب . الخبرات البديلة Vicarious Experience:

وهي تلك الخبرات التي يكتسبها التلميذ من خلال ملاحظته لأداء أفراد آخرين وأنشطتهم الناجحة، وهو ما يسمى التعلم بالأنموذج الذي يعد إحدى الفنيات المستخدمة في تحسين اعتقادات فعالية الذات، خاصة عندما تكون الخبرات السابقة للتلميذ قليلة مع المهنة، ولقد

أوضحت نتائج الدراسات أن المعالجة بالأنموذج تزيد من الإصرار والمثابرة والدقة في حل المشكلات، وذلك بزيادة فعالية الذات لدى الأطفال. (رمضان، 2004)

جـ. الإقناع اللفظي Verbal Persuasions:

يعتبر هذا المصدر من أقل المصادر تأثيراً في تشكيل فعالية الذات، إلا أنه يساعد في زيادة فعالية الذات في وجود الشخص الذي يقوم بالإقناع اللفظي وقدرته على الإقناع، بالإضافة إلى زيادة التشجيع، والتقليل من النقد الذي يؤدي إلى إضعاف فعالية الذات.

د. الحالة الفسيولوجية Physiological States:

تتأثر فعالية الذات بالحالة الانفعالية والفسيولوجية التي يكون عليها الفرد مثل القلق والضغوط والإحباط والتعب، فالأفراد يمكنهم قياس درجة الثقة لديه من خلال الحالة الانفعالية التي يمرون بها عند مواجهتهم مهمة ما، فحالة الفرد الانفعالية تمده بإلماعات حول النجاح والفشل المتوقع من النتائج (Pajares, 2002)، كما تؤثر حالة الفرد الانفعالية على أحكام الأفراد لفعالية الذات، فالحالة الانفعالية الجيدة تزيد من فعالية الذات، بينما الحالة الانفعالية المتوترة تؤدي إلى خفض فعالية الذات. (Bandura, 1994)

مما سبق يمكن القول إن فعالية الذات قد ترتبط بالأداء على اختبارات حل المشكلات الرياضية اللفظية، والتحصيل الدراسي في الرياضيات، ولذلك تسعى الدراسة الحالية إلى دراسة العلاقة بين فعالية الذات وهذين المتغيرين، وتحديد إسهام فعالية الذات في التنبؤ بالأداء على اختبار حل المشكلات والتحصيل الدراسي في الرياضيات.

الدراسات السابقة

فيما يلي عرض للدراسات والبحوث المرتبطة بالدراسة الحالية، وقد صنفت هذه الدراسات في محورين أساسيين هما:

- دراسات وبحوث تناولت الذاكرة العاملة وعلاقتها بحل المشكلات الرياضية والتحصيل الدراسي.
- دراسات وبحوث تناولت فعالية الذات وعلاقتها بحل المشكلات الرياضية والتحصيل الدراسي.

أولاً - دراسات وبحوث تناولت الذاكرة العاملة وعلاقتها بحل المشكلات الرياضية والتحصيل الدراسي:

ومن هذه الدراسات دراسة لوجي وآخرين (Logie et al., 1994) التي هدفت إلى بحث دور الذاكرة العاملة في حل المشكلات الرياضية المتطلبة للإضافة العقلية والحساب العقلي، وذلك في تجربتين، استخدمت فيهما السلاسل الرقمية (الفردية - الزوجية) قدمتا بطريقتين مختلفين مع التحكم في زمن العرض، ففي التجربة الأولى تم تقديم المهمة بشكل سمعي للمفحوصين، أما في التجربة الثانية فقدمت المهمة بشكل بصري، وذلك على عينة بلغت في مجملها (24) من المفحوصين، منهم (14) إناثاً و(10) ذكوراً، وبعد التحكم في الشروط التجريبية للدراسة أشارت النتائج إلى أن الذاكرة العاملة السمعية والبصرية تلعب دوراً بالغ الأهمية في الأداء على المهام الرياضية المرتبطة بالحساب العقلي، ودعمت النتائج دور المنفذ المركزي للذاكرة العاملة في التنسيق بين المكون اللفظي وغير اللفظي في الأداء على مهام حل المشكلات الرياضية.

أما دراسة ليتو (Lehto, 1995) فقد هدفت إلى قياس الذاكرة العاملة ومكوناتها وفقاً لنموذج بادلي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي في أربع مواد دراسية، هي الرياضيات واللغة الفنلندية (اللغة الأصلية)، واللغة الإنجليزية (اللغة الأجنبية)، والجغرافيا، وذلك على عينة بلغت (35) تلميذاً، منهم (14) من الإناث و(21) ذكوراً، بلغ متوسط أعمارهم 15.9 سنة، طبق عليهم مهام قياس الذاكرة العاملة، وهي مهمة المدى الرقمي Digit Span Task، ومهمة مدى الكلمة Word Span Task، ومهمة الذاكرة المتجددة واختبار المدى المعقد، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية دالة عند مستوى 0.01 و0.05 بين جميع مهام الذاكرة العاملة والتحصيل الدراسي في المواد الدراسية الأربع عدا مهمة مدى الكلمة.

وفي الإطار نفسه أجرى ليتنن وليتو (Lyytinen & Lehto, 1998) دراسة بهدف الكشف عن العلاقة بين فهم النص وكل من الذاكرة العاملة والتحصيل الدراسي، وذلك على عينة مكونة من (64) تلميذاً وتلميذة، منهم (30) من الإناث و(34) ذكوراً تتراوح أعمارهم من 13 إلى 14 عاماً، طبق عليهم اختبار المعدل الهرمي Hierarchy Rating Test، ومهمة الفهم القرائي ذات الاختيار من متعدد Multiple - Choice - Reading Comprehension Task، ومهمة سعة الذاكرة العاملة Working Memory Capacity Task، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية بين سعة الذاكرة والتحصيل الدراسي، ومهمة المعدل الهرمي ومهمة الفهم القرائي ذات الاختيار من متعدد.

أما دراسة باسلونجي وآخرين (Passolunghi et al., 1999) فقد هدفت المقارنة بين التلاميذ منخفضي ومرتفعي الأداء في حل المشكلات الرياضية اللفظية في الأداء على اختبار الذاكرة العاملة لدانمان وكاربنتر Daneman & Carpenteris (1980)، وذلك على عينة بلغت (33) تلميذاً من تلاميذ المرحلة الرابعة، قسموا إلى مجموعتين بناء على أدائهم في اختبار حل المشكلات الرياضية اللفظية والتحصيل في الرياضيات والاختبار الفرعي للكلمات (PMA) من بطارية ثرستون الذي اعتبر مقياساً للذكاء اللفظي، وتكونت المجموعة الأولى من (15) تلميذاً منخفضي الأداء في حل المشكلات، والمجموعة الثانية تكونت من (18) تلميذاً مرتفعي الأداء في حل المشكلات الرياضية اللفظية، قدم للمجموعتين اختبار مدى الذاكرة السمعي تحت شروط تجريبية مختلفة هي (الترابط - عدم الترابط) للمعلومات، (المدى البسيط - المدى المزدوج)، وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين منخفضي ومرتفعي الأداء في حل المشكلات الرياضية اللفظية في أدائهم على اختبار مدى الذاكرة العاملة مع اختلاف الشروط التجريبية.

وهدفت دراسة شلبي (2000) بحث العلاقة بين كفاءة وفاعلية الذاكرة العاملة والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وهل يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى أفراد عينة البحث من كفاءة الذاكرة العاملة؟ وذلك على عينة بلغت (236)، منهم (134) من الذكور، و(102) من الإناث، من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، حدد منهم (92) تلميذاً وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم طبق عليهم مهمة التصنيف القائم على المعنى، ومهمة استرجاع القصة، ومهمة التنظيم المكاني، ومهمة الرقم الشكل، ومهمة تتابع الأرقام المسموعة، ومهمة الموضوع الزمني، وذلك لقياس الذاكرة العاملة، وأشارت النتائج إلى ارتفاع قيم معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة في التحصيل الدراسي ودرجاتهم على جميع مهام قياس الذاكرة العاملة، مما يؤكد أهمية الدور الذي تقوم به الذاكرة العاملة في تباين التحصيل الدراسي، كما أن الذاكرة العاملة تسهم بدرجة كبيرة في التحصيل الدراسي وصل هذا الإسهام إلى 59% في المهام اللفظية، 18% في المهام العددية.

وقد أجرى هيتش (Hecht, 2002) دراسة للكشف عن العلاقة بين مكونات الذاكرة العاملة واستراتيجتي الاختيار والتنفيذ لمهام حل المشكلات الرياضية البسيطة، وذلك على عينة بلغت (34) طالباً تحت التخرج من طلاب جامعة فلوريدا، قدم لهم مهمة مدى العملية مع الكلمات Operation Span with Words Task لانجل وآخرون (Engle et al., 1999) لقياس الذاكرة العاملة، كما قدم لهم مهام المشكلات الرياضية البسيطة باستخدام الحاسب الآلي، وتم حساب زمن كمون الاستجابة وعدد الأخطاء مقياسين للأداء مع كتابة بروتوكولات وصف الاستراتيجية المختارة، وبعد معالجة البيانات إحصائياً أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين فاعلية مكونات الذاكرة العاملة وقدرة الطلاب على استخدام الاستراتيجية المناسبة في الأداء على مهام حل المشكلات الرياضية، أضف إلى ذلك أن أي قصور في مكونات الذاكرة العاملة وبخاصة المكون المركزي التنفيذي والمكون الفنولوجي (اللفظي) يؤثر تأثيراً واضحاً على اختيار الاستراتيجية في الأداء على مهام حل المشكلات الرياضية.

ثانياً - دراسات وبحوث تناولت فعالية الذات وعلاقتها بحل المشكلات الرياضية والتحصيل الدراسي:

ومن هذه الدراسات دراسة باجارس وميلر (Pajares & Miller, 1994) التي هدفت التنبؤ بأكثر المتغيرات إسهاماً في حل المشكلات الرياضية اللفظية باستخدام تحليل المسار Path Analysis، وهي فعالية الذات الرياضية، مفهوم الذات، وإدراك فائدة الرياضيات،والنوع، والخبرة السابقة وقلق الرياضيات، وذلك لدى عينة بلغت في مجملها (350) من طلاب الجامعة من تخصصات مختلفة طبق عليهم مقياس ثقة الرياضيات، لقياس فعالية الذات ومقياس مفهوم الذات الرياضية،

ومقياس إدراك فائدة الرياضيات، ومقياس قلق الرياضيات، وقد أشارت النتائج إلى أن فعالية الذات الرياضية تعد من أكثر المتغيرات تنبؤاً بحل المشكلات الرياضية اللفظية مقارنة بالمتغيرات الأخرى، كما أشارت الدراسة إلى أن الذكور كان أداؤهم أكثر ارتفاعاً مقارنة بالإناث على كل من مقياس فعالية الذات ومفهوم الذات وقلق الرياضيات، ولقد دعمت النتائج الدور الواضح لفعالية الذات في إطار النظرية الاجتماعية المعرفية Social Cognitive Thory لباندورا.

وتقوم دراسة باجارس وكرانزلر (Pajares & Kranzler, 1995) باختبار تأثير فعالية الذات الرياضية والقدرة العقلية العامة على أداء (329) طالباً وطالبة من المدارس العليا في حل المشكلات الرياضية، وبحث دور كل من القلق الرياضي والنوع والخلفية الرياضية في التنبؤ بأداء الطلاب بحل المشكلات الرياضية، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن فعالية الذات الرياضية والقدرة العقلية العامة من أكثر المتغيرات المباشرة تأثيراً على الأداء في حل المشكلات الرياضية، بالإضافة إلى أن لفعالية الذات تأثيراً قوياً على القلق الرياضي، وعلى الرغم من اختلاف الذكور عن الإناث في القدرة العقلية العامة إلا أن الإناث سجلوا درجات أعلى في القلق الرياضي وفعالية الذات، ومن ثم ظهر ذلك واضحاً في الأداء على حل المشكلات الرياضية.

وفي دراسة أخرى أجراها (Pajares & Miller, 1997)، التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين فعالية الذات الرياضية وحل المشكلات الرياضية وذلك باستخدام أساليب قياس مختلفة وذلك على عينة بلغت (327) تلميذاً من تلاميذ المدارس المتوسطة طبق عليهم مقياس فعالية الذات الرياضية واختبار حل المشكلات الرياضية الذي تنوعت طرق صياغة الأسئلة به ما بين أسئلة الاختيار من متعدد والأسئلة ذات الإجابة المفتوحة لتحديد خطوات الحل. وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات التلاميذ عند استخدام الصيغ المختلفة من الأسئلة، وهذا يعني أن التلاميذ مرتفعي فعالية الذات حصلوا على درجات مرتفعة في الأسئلة ذات الاختيار من متعدد والأسئلة المفتوحة مقارنة بالتلاميذ ذوي فعالية الذات المنخفضة.

وهدفت دراسة سوتيل وآخرين (Sottile et al., 2002) إلى بحث تأثير كل من فعالية الذات الرياضية وفعالية الذات العلمية على إدراك المعلم للثقافة المدرسية والتحصيل الدراسي في الرياضيات والعلوم، وذلك على عينة بلغت (44) معلماً التحقوا بتدريبات التطور المهني في العلوم والرياضيات، وأوضحت النتائج تغير معتقدات فعالية الذات العلمية والرياضية لدى هؤلاء المعلمين حيث إنهم أصبحوا قادرين على حث تلاميذهم على الاستمتاع بالعلوم والرياضيات بالإضافة إلى ارتفاع درجاتهم في التحصيل عما كانوا عليه قبل التدريب.

أما دراسة رمضان (2004) فقد هدفت إلى إعداد برنامج تدريبي لتحسين فعالية الذات الرياضية وأثره على التحصيل في الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وذلك على عينة تكونت من (342) تلميذاً وتلميذة بالصف الخامس الابتدائي طبق عليهم مقياس فعالية الذات الرياضية وتم انتقاء عدد (60) تلميذاً وتلميذة منخفضي فعالية الذات لتطبيق برنامج تحسين فعالية الذات عليهم، قسموا إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية، والأخرى ضابطة، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى وقوى أحكام فعالية الذات الرياضية بين تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي في الرياضيات بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة لصالح متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، وهذا يؤكد أهمية هذه الدراسة في أن فعالية الذات ترتبط ارتباطاً إيجابياً بالتحصيل الدراسي في الرياضيات فالتحسن في مستوى وقوة فعالية الذات الرياضية واكبه تحسن في التحصيل الدراسي لدى التلاميذ.

من العرض السابق للدراسات والبحوث السابقة يتضح ما يلي:

1 . إن الذاكرة العاملة بمكوناتها المختلفة ترتبط بالأداء على اختبارات حل المشكلات الرياضية اللفظية مثل دراسة (Logie et al., 1994) ودراسة (Passolunghi et al., 1999)، ودراسة (Hecht, 2002).

2 . تسهم الذاكرة العاملة وفاعليتها بدرجة كبيرة في تباين التحصيل الدراسي في الرياضيات مثل دراسة (Lehto, 1995)، ودراسة (Lyytinen & Lehto, 1998)، ودراسة (شلبي، 2000).

3 . تعتبر فعالية الذات الرياضية من أكثر المتغيرات التي يمكن التنبؤ بها في الأداء على اختبارات حل المشكلات الرياضية اللفظية مثل دراسة (Pajares & Miller, 1994)، ودراسة (Pajarees & Kranzler, 1995).

4 . إن لفعالية الذات الرياضية تأثيراً واضحاً على التحصيل الدراسي في الرياضيات، مثل دراسة (Sottile et al., 2002)، (رمضان، 2004).

فروض الدراسة

بناء على الإطار النظري للدراسة الحالية ونتائج البحوث والدراسات السابقة يمكن صياغة الفروض التالية:

1 . توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين الذاكرة العاملة ومكوناتها (لفظي . غير لفظي)، وحل المشكلات الرياضية اللفظية.

2 . توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين الذاكرة العاملة ومكوناتها (لفظي . غير لفظي)، والتحصيل الدراسي في الرياضيات.

3 . توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين فعالية الذات (مستوى . قوة) وحل المشكلات الرياضية اللفظية.

4 . توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين فعالية الذات (مستوى . قوة) والتحصيل الدراسي في الرياضيات.

5 . يختلف مدى إسهام مكونات الذاكرة العاملة (لفظي . غير لفظي) في التنبؤ بأداء التلاميذ في حل المشكلات الرياضية اللفظية.

6 . يختلف مدى إسهام مكونات الذاكرة العاملة (لفظي . غير لفظي) في التنبؤ بأداء التلاميذ في التحصيل الدراسي في الرياضيات.

7 . يختلف مدى إسهام الذاكرة العاملة ومكوناتها (لفظي . غير لفظي) وفعالية الذات (مستوى . قوة) في التنبؤ بأداء التلاميذ في حل المشكلات الرياضية اللفظية.

8 . يختلف مدى إسهام الذاكرة العاملة ومكوناتها (لفظي . غير لفظي) وفعالية الذات (مستوى . قوة) في التنبؤ بأداء التلاميذ في التحصيل الدراسي في الرياضيات.

عينة الدراسة:

لقد اختيرت عينة الدراسة من بين تلاميذ الصف الخامس الابتدائي من مدرسة السد العالي بمدينة طوخ، ومدرسة بنها الحديثة بمحافظة القليوبية في العام الدراسي 2004/2003م، وقد بلغ عدد العينة الكلي (156) تلميذاً وتلميذة، منهم (78 ذكوراً . 78 إناثاً)، وتم استبعاد (7) تلاميذ من العينة الكلية لعدم استكمالهم أدوات الدراسة كاملة ليصبح إجمالي عينة الدراسة (149) تلميذاً وتلميذة، منهم (75 ذكوراً . 74 إناثاً) بمتوسط عمري بلغ (10.9)، والجدول التالي يوضح عينة الدراسة النهائية.

جدول (1) عينة الدراسة

المدرسة	الجنس		المجموع
	ذكور	إناث	
مدرسة السد العالي	62	57	119
مدرسة بنها الحديثة	13	17	30
المجموع	75	74	149

أدوات الدراسة:

استخدم الباحثان مجموعة من الأدوات للحصول على البيانات المطلوبة لإجراء البحث هي:

أولا - اختبارات الذاكرة العاملة (في ضوء نموذج بادلي) إعداد الباحثين

قام الباحثان بإعداد ثمانية اختبارات لقياس الذاكرة العاملة في إطار نموذج بادلي - الذي تبنته الدراسة الحالية - وذلك بعد مراجعة لعدد من المقاييس والمهام الأجنبية والعربية أعدت سابقاً لقياس الذاكرة العاملة مثل مهمة مدى القراءة Reading Span لدانمان وكاربنتر (Daneman & Carpenter, 1980)، ومهام الذاكرة العاملة لترنر وإنجل (Turner & Engle, 1989)، وبطارية اختبارات الذاكرة العاملة من إعداد سوانسون (Swanson, 1994)، واختبارات الذاكرة العاملة التي أعدها (أبو هاشم، 1998)، ومهام الذاكرة العاملة التي أعدتها (شلبي، 2000).

وتنقسم الاختبارات الثمانية إلى قسمين: القسم الأول يتكون من أربعة اختبارات لقياس المكون اللفظي (الصوتي) بالنموذج، ويتكون القسم الثاني من أربعة اختبارات أخرى لقياس المكون غير اللفظي (المخطط البصري المكاني) بالنموذج، وفيما يلي تفصيل لاختبارات القسم الأول والثاني.

أ - اختبارات القسم الأول (المكون اللفظي):

1 - اختبار تصنيف الكلمات:

يتكون هذا الاختبار من (20) كلمة، تقدم بطريقة غير مرتبة، ويطلب من التلميذ حفظ هذه الكلمات، ثم استدعاؤها في صورة فئات، وذلك بتصنيف كل أربع كلمات بينها علاقة تشابه في فئة واحدة، وذلك في ورقة إجابة منفصلة، وتم حساب زمن الحفظ والتجهيز في فئات (7) دقائق بناءً على التجربة الاستطلاعية التي أجريت في الدراسة الحالية، وزمن الاستدعاء (5) دقائق، ويُعطى التلميذ درجة واحدة عن كل مجموعة من الكلمات قام بتصنيفها تصنيفاً صحيحاً بناءً على الفئة التي تنتمي إليها.

2 - اختبار مدى القراءة:

يتكون هذا الاختبار من مجموعة غير مترابطة من الجمل موزعة على أربعة مستويات. يشتمل المستوى الأول على جملتين، والمستوى الثاني على ثلاث جمل، والثالث على أربع جمل، والرابع على خمس جمل، بحيث يوجد في كل مستوى مجموعتان من الجمل (مجموعة أولى - مجموعة ثانية)، وبذلك يكون العدد الإجمالي للجمل (28) جملة (للتعرف على الجمل المستخدمة في كل مستوى وتقسيمها إلى مجموعتين انظر الاختبار الثاني للمكون اللفظي)، وقد روعي أن تكون الجمل بسيطة تتضمن كلمات عادية ومألوفة تناسب تلاميذ المرحلة الابتدائية.

ولقد تم استخدام جهاز العرض فوق الرأس Over Head Projector لعرض الجمل بالاختبار، وذلك للتحكم في طريقة العرض، حيث تعرض على التلميذ جملة لمدة (15) ثانية، ثم يطلب منه قراءتها، وبعد انتهاء عرض الجملة تختفي الجملة الأولى، ويحل محلها جملة أخرى لمدة (15) ثانية أخرى، ويستمر تقديم الجمل حتى انتهاء الجمل بالمجموعة، وعلى التلميذ أن يبدأ في تذكر الكلمة الأخيرة بالجمل السابقة، وذلك بكتابتها في المكان المخصص لها في نموذج إجابة منفصل معد خصيصاً لهذا الغرض وفقاً لكل مستوى من المستويات، ففي المستوى الأول يتذكر التلميذ كلمة واحدة، وفي المستوى الثاني يتذكر كلمتين، وفي المستوى الثالث يتذكر ثلاث كلمات، وفي المستوى الرابع يتذكر أربع كلمات. ويُعطى التلميذ درجة واحدة عن كل كلمة صحيحة تذكرها في كل مستوى من مستويات الجمل المختلفة، ويستغرق تطبيق هذا الاختبار من (15 - 20) دقيقة تشمل مرحلتي الحفظ والاستدعاء، ويسبق التطبيق الفعلي للاختبار جملتان للتدريب على كيفية الأداء.

3 - اختبار الجملة الرقم:

يتكون هذا الاختبار من (10) جمل، وأمام كل جملة رقم يقوم التلميذ بقراءة الجمل العشر مع حفظ الرقم المقابل لها، وذلك في (5) دقائق، ثم تقدم له ورقة إجابة أخرى بها الجمل التي عرضت عليه من قبل مع اختلاف ترتيبها وعليه أن يقوم باستدعاء الأرقام التي حفظها، ووضعها أمام كل جملة، وذلك لمدة (5) دقائق أخرى. ويعطى التلميذ درجة واحدة عن كل جملة يستدعي الرقم المقابل لها بصورة صحيحة.

4 ـ اختبار العمليات الحسابية البسيطة:

أعد هذا الاختبار بهدف استخدام مادة (لغوية ـ غير لغوية) لكل من عمليتي الحفظ والمعالجة لقياس الذاكرة العاملة وفقاً لنموذج بادلي. ويتكون هذا الاختبار من بعض المسائل الحسابية البسيطة (جمع ـ طرح) (18) مسألة في مستويات ثلاثة ففي المستوى الأول تعرض مسألة حسابية بسيطة، ويطلب من التلميذ حلها، ثم حفظ الكلمة التي تعرض بعدها مباشرة، ثم تعرض عليه مسألة أخرى، ويطلب من التلميذ حلها، وعليه أن يتذكر الكلمة التي حفظها بعد المسألة الأولى، وكتابتها في ورقة الإجابة المعدة لذلك، وفي المستوى الثاني يكون عدد المسائل ثلاث مسائل، يلي كل مسألة كلمة تذكر، وفي المستوى الثالث يكون عدد المسائل أربع مسائل، وعلى كل تلميذ أن يتذكر الكلمة التي تقع عقب كل مسألة عدا المسألة الأخيرة في كل مستوى.

ولقد استخدم الباحثان جهاز العرض فوق الرأس أيضاً في هذا الاختبار للتحكم في طريقة العرض، ويستغرق تطبيقه من (15 ـ 20) دقيقة. ويعطى التلميذ درجة واحدة عن كل كلمة صحيحة يستدعيها في كل مستوى من المستويات الثلاثة.

ويشير مجموع درجات الاختبارات الأربعة السابقة إلى درجات المكون اللفظي (الصوتي) لاختبارات الذاكرة العاملة.

ب ـ اختبارات القسم الثاني: المكون غير اللفظي (المخطط البصري المكاني) (إعداد الباحثين):

1 ـ اختبار الصور ذات العلاقات المتشابهة:

يتكون هذا الاختبار من (18) صورة، تعرض كل صورتين بينهما علاقة تشابه بطريقة متقابلة، ويطلب من التلميذ حفظ أسماء الصور بنفس ترتيب عرضها في فترة زمنية (9) دقائق، يلي ذلك عملية استدعاء الصور بنفس الترتيب في ورقة إجابة خاصة بذلك لمدة (5) دقائق، وذلك بناءً على التجربة الاستطلاعية التي تم فيها تحديد زمن كل اختبار. ويعطى التلميذ درجة واحدة عن كل اسم يستدعيه التلميذ بطريقة صحيحة.

2 ـ اختبار الصور ذات الألفاظ المتشابهة:

يشتمل هذا الاختبار على (16) صورة متشابهة في ألفاظها مثل (طيارة ـ نظارة)، يقوم التلميذ بحفظ الصور التي تعرض عليه، ويطلب من التلميذ حفظ كل صورتين متشابهتين لفظياً معاً، وذلك لمدة (8) دقائق، ثم يوزع على التلاميذ أوراق الإجابة لاستدعاء أسماء الصور بالترتيب نفسه في المكان المخصص لذلك لمدة (5) دقائق. ويعطى التلميذ درجة واحدة عن كل اسم صورة يستدعيه بطريقة صحيحة.

3 ـ اختبار الصورة الرقم:

يتكون هذا الاختبار من عدد (12) صورة، على يسار كل صورة رقم، ويقوم التلميذ بحفظ الرقم الذي يرتبط بكل صورة تعرض عليه، أي عليه حفظ 12 رقماً وذلك في فترة زمنية (7) دقائق، ثم توزع على التلاميذ أوراق إجابة بها أسماء الصور السابقة، وعليهم أن يكتبوا الأرقام الخاصة بكل صورة عرضت عليهم وذلك لمدة (7) دقائق أخرى. ويعطى التلميذ درجة واحدة عن كل رقم يستدعيه بطريقة صحيحة.

4 ـ اتجاهات الصور:

في هذا الاختبار يقدم لكل تلميذ ورقة بها الاتجاهات الأربعة (شمال ـ جنوب ـ شرق ـ غرب)، وفي كل اتجاه من هذه الاتجاهات توجد صور لبعض الأشياء التي يحتاج التلميذ أن يشتريها، ففي كل اتجاه يوجد ثلاث صور، أي: عدد الصور التي يشتمل عليها الاختبار (12) صورة والمطلوب من التلميذ أن يقوم بحفظ الصور وحفظ الاتجاه الذي توجد به، وذلك في مرحلة الحفظ التي تستغرق (6) دقائق، ثم تأتي مرحلة الاستدعاء في ورقة إجابة منفصلة ليتذكر اتجاه كل صورة وذلك بطريقة غير مرتبة في (6) دقائق أخرى. ويعطى التلميذ درجة واحدة عن كل استجابة صحيحة يعطيها.

ويشير مجموع درجات اختبارات القسم الثاني إلى درجة المكون غير اللفظي (المخطط البصري المكاني).

التجربة الاستطلاعية:

تم تطبيق الصورة النهائية لاختبارات الذاكرة العاملة، والتي تتكون من ثمانية اختبارات على عينة استطلاعية بلغت (45) تلميذاً وتلميذة، وذلك للتأكد مما يأتي:

- التعرف على الصعوبات في تطبيق الاختبارات، والتي قد تواجه الباحثين عند القيام بالتجربة الأساسية للتغلب عليها.
- التأكد من سلامة الإجراءات ووضوح التعليمات الخاصة بكل اختبار مع تحديد الزمن المناسب لكل اختبار.

وقد أسفرت التجربة الاستطلاعية عما يلي:

- ❖ تم تحديد زمن لكل اختبار يتناسب مع محتوى ما يقدم فيه سواء في مرحلة الحفظ أو الاستدعاء.
- ❖ قام الباحثان بإعداد ورقة إجابة منفصلة للاستجابة عليها تجمع بعد كل اختبار حتى لا يعدل التلميذ في استجابته.
- ❖ تم تنظيم كتابة الشفافيات في الاختبارين الثاني والرابع (المكون اللفظي)، وذلك للتحكم في طريقة العرض.

ومن أجل التحقق من ثبات وصدق اختبارات الذاكرة العاملة قام الباحثان بإجراء ما يلي:

استخدم الباحثان طريقتين لحساب ثبات اختبارات الذاكرة العاملة بعد تطبيقها على عينة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بلغت (45) تلميذاً وتلميذة بمدرسة السد العالي بمدينة طوخ، وهي ما يلي:

1 - معامل ألفا Alpha Coefficient:

قام الباحثان بحساب ثبات الاختبارات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، وقد بلغ معامل ألفا للثبات لكل اختبار كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (2) قيم معامل ألفا للثبات لكل اختبار من اختبارات الذاكرة العاملة

اختبارات المكون اللفظي	معامل ألفا كرونباخ	اختبارات المكون غير اللفظي	معامل ألفا كرونباخ
1 - تصنيف الكلمات	0.84	5 - الصور ذات العلاقات المتشابهة.	0.85
2 - مدى القراءة	0.71	6 - الصور ذات الألفاظ المتشابهة.	0.87
3 - الجملة الرقم	0.55	7 - الصورة الرقم.	0.81
4 - العمليات الحسابية البسيطة	0.80	8 - اتجاهات الصور.	0.85

ويتضح من الجدول السابق أن قيم معامل ثبات ألفا مرتفعة، ويمكن الوثوق بها فيما عدا اختبار الجملة الرقم فلم تكن مرتفعة بالقدر الكافي.

2 - الاتساق الداخلي للاختبارات:

كذلك قام الباحثان بحساب ثبات الاختبارات بطريقة أخرى، وذلك بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل اختبار والمجموع الكلي للذاكرة العاملة على جميع الاختبارات، والجدول التالي يوضح قيم معاملات الارتباط، وهي كالآتي:

جدول (3) قيم معاملات الارتباط بين درجات كل اختبار والمجموع الكلي للاختبارات ومستويات دلالتها

اختبارات المكون اللفظي	معاملات الارتباط	مستوى الدلالة	اختبارات المكون غير اللفظي	معاملات الارتباط	مستوى الدلالة
1 ـ تصنيف الكلمات	0.46	0.01	6 ـ الصور ذات العلاقات المتشابهة	0.85	0.01
2 ـ مدى القراءة	0.79	0.01	7 ـ الصور ذات الألفاظ المتشابهة	0.82	0.01
3 ـ الجملة الرقم	0.58	0.01	8 ـ الصورة الرقم	0.58	0.01
4 ـ العمليات الحسابية البسيطة	0.78	0.01	9 ـ اتجاهات الصور	0.72	0.01
5 ـ المكون اللفظي	0.92	0.01	10 ـ المكون غير اللفظي	0.94	0.01

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 ويمكن الوثوق بها.

ولقد اعتمد الباحثان على صدق المحكمين لتقدير صدق اختبارت الذاكرة العاملة، وذلك بعرض اختبارات الذاكرة العاملة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين (عدد 7 من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في علم النفس)، وذلك لتقرير مدى صلاحية الاختبارات في قياس ما وضع لقياسه، وكذلك مدى مناسبته بنود الاختبارات لأعمار التلاميذ ومدى سلامة ووضوح طريقة الإجابة بالنسبة لمفحوصي الدراسة.

ولقد أشار السادة المحكمون إلى بعض الملاحظات الخاصة بطريقة العرض ومناسبة الأسئلة لأعمار التلاميذ، وقام الباحثان بتعديلها، في حين أجمع (90%) من المحكمين على أن الاختبارات صالحة للاستخدام، ويمكن الوثوق بنتائجها وأنها تقيس ما وضعت من أجل قياسه.

ومما سبق يتضح أن اختبارات الذاكرة العاملة وفقاً لنموذج بادلي تتمتع بدرجة ثبات وصدق مرتفعة، وأنها في صورتها النهائية صالحة للتطبيق على عينة البحث ويمكن الوثوق بنتائجها.

ثانيا: مقياس فعالية الذات الرياضية: إعداد (رمضان، 2004م)

يتكون مقياس فعالية الذات الرياضية من عشر مفردات، تتكون المفردة من قسمين يتعلق القسم الأول منها بعملية رياضية معينة (من العمليات الرياضية التي سبق للتلاميذ دراستها) وتعتمد كل مفردة في قسمها الأول على سؤال المفحوصين أن يحددوا مستوى قدرتهم على حل هذه العملية حلاً صحيحاً، وذلك باختيار الإجابة بنعم أولاً، أما القسم الثاني من المفردة فيقيس مدى أو قوة ثقة المفحوصين في حل هذه العملية حلاً صحيحاً. إذا كانت إجابة القسم الأول بنعم، وذلك باختيار درجة من مقياس متدرج من خمس نقاط، تبدأ من (1) أستطيع بدرجة ضعيفة وتنتهي بالدرجة (5) أستطيع تماماً.

وتقدر درجة كل تلميذ على هذا المقياس عن طريق جمع عدد العمليات الرياضية التي يعتقد التلميذ أنه بإمكانه حلها حلاً صحيحاً، وتسمى درجته هذه «مستوى فعالية الذات» كما يحسب مجموع درجاته التي يقدرها لثقته في حل كل عملية من العمليات الرياضية حلاً صحيحاً، ويطلق عليها «قوة فعالية الذات»، فكل تلميذ له درجتان: الأولى تعرف بمستوى فعالية الذات الرياضية، والثانية بقوة إحكام الذات الرياضية.

ثبات المقياس:

قام (رمضان، 2004) بتطبيق المقياس على عينة قوامها (148) تلميذاً وتلميذة لتقدير ثبات المقياس مستخدماً طريقة ألفا كرونباخ لكل من قسمي المقياس، كل على حدة، وقد بلغ معامل ألفا للثبات بالنسبة لدرجات مستوى فعالية الذات الرياضة (0.871)، بينما بلغ معامل ألفا لدرجات قوة إحكام فعالية الذات الرياضية (0.923) وهي معاملات ثبات مرتفعة.

كما قام أيضاً بحساب الاتساق الداخلي لمفردات المقياس بإيجاد معاملات الارتباط، بين درجات كل مفردة من المفردات التي تقيس مستوى فعالية الذات، بالدرجة الكلية لمستوى فعالية الذات وكذلك درجة كل مفردة من المفردات التي تقيس قوة إحكام الذات وعلاقتها بالدرجة الكلية، وكلها دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي لمفرداته.

وقام الباحثان بحساب ثبات المقياس مرة ثانية على عينة التقنين التي بلغت (45) تلميذاً وتلميذة بمدرسة السد العالي بمدينة طوخ باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، حيث بلغ معامل ثبات ألفا لمستوى فعالية الذات الرياضية 0.84 بينما بلغ معامل ثبات ألفا لقوة أحكام فعالية الذات 0.75 وهي معاملات ثبات مرتفعة ويمكن الوثوق بها.

صدق المقياس:

قام (رمضان، 2004) بحساب صدق المقياس باستخدام طريقة الصدق المرتبط بالمحك، فقد طلب من معلمي الرياضيات تقدير درجات لعدد (76) تلميذاً وتلميذة في قدرتهم على حل المسائل الرياضية من تلاميذ عينة التقنين البالغة (148)، وذلك بإعطائهم درجة من (20) لكل تلميذ، ثم قام بحساب معامل الارتباط بين كل من تقديرات المعلمين ودرجات التلاميذ الفعلية في مستوى فعالية الذات، حيث بلغ 0.615، وكذلك بين تقديرات المعلمين ودرجات التلاميذ في قوة إحكام الذات وقد بلغ قيمة معامل الارتباط 0.704، وكلاهما دال إحصائياً عند مستوى 0.01 وهذا يشير إلى صدق الاختبار.

كما قام أيضاً في جلسة تالية بتقديم مفردات مقياس فعالية الذات الرياضية في شكل اختبار تحصيلي لتلاميذ عينة الصدق السابقة (ن = 76 تلميذاً وتلميذة)، وطلب من التلاميذ حلها، ثم تم حساب معامل الارتباط بين درجات التلاميذ ودرجات كل من مستوى فعالية الذات وقوة إحكام الذات، حيث بلغ معامل الارتباط 0.682 و 0.756 على التوالي، وهي معاملات ارتباط دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 وهذا يؤكد صدق المقياس، ويمكن الوثوق بنتائجه.

3 ـ اختبار حل المشكلات الرياضية اللفظية: إعداد الباحثين.

يتكون اختبار حل المشكلات الرياضية اللفظية من (10) مسائل لفظية يعتمد في حلها على إجراء العمليات الحسابية الأربع (الجمع ـ الطرح ـ الضرب ـ القسمة)، وقد راعى الباحثان أن تكون هذه المسائل في مستوى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وتقدر الدرجة الكلية للاختبار من (20) درجة توزع على المسائل العشر.

ثبات الاختبار:

قام الباحثان بحساب ثبات اختبار حل المسائل الرياضية اللفظية على عينة التقنين (45) تلميذاً وتلميذة باستخدام طريقة ألفا كرونباخ لحساب الثبات، حيث بلغ معامل ثبات ألفا 0.87، كما قام الباحثان بحساب ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية، حيث بلغ معامل الثبات بعد التصحيح 0.72، وكلاهما دال إحصائياً عند مستوى 0.01.

صدق الاختبار:

قام الباحثان بعرض اختبار حل المشكلات الرياضية اللفظية على عدد (5) من معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية، الذين يقومون بالتدريس للصف الخامس الابتدائي؛ حيث إنهم أقروا على صدق الاختبار فيما وضع من أجل قياسه، وأنه في مستوى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

إجراءات الدراسة:

اتبع الباحثان في إجراءات الدراسة الخطوات الآتية:

- قام الباحثان بتطبيق اختبارات الذاكرة العاملة على تلاميذ العينة (156)، وذلك بعد تقسيمهم إلى مجموعات صغيرة لا تتجاوز (15) تلميذاً وتلميذة وذلك لاستخدام جهاز عرض الشفافيات في حجرة الوسائط المتعددة في المدرسة، ولمزيد من التحكم في إجراءات الدراسة وسلامتها، وضبط زمن كل اختبار، واستغرق تطبيق هذه الاختبارات ما يقرب من (10) جلسات في أيام مختلفة.
- قام الباحثان بتطبيق اختباري فعالية الذات الرياضية وحل المشكلات الرياضية على نفس العينة السابقة في جلسة منفصلة حيث بلغت (149)، وذلك بعد تغيب (7) تلاميذ عن جلسة التطبيق لهذين الاختبارين.

- حصل الباحثان على درجات نصف العام الدراسي في مادة الرياضيات لتلاميذ العينة في العام الدراسي 2004/2003م لقياس التحصيل الدراسي في الرياضيات.

- تم تحليل البيانات إحصائياً.

نتائج الدراسة وتفسيرها

في الجزء التالي يعرض الباحثان لنتائج الدراسة وتفسيرها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة التي تم عرضها.

نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه «توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين الذاكرة العاملة ومكوناتها (لفظي - غير لفظي) وحل المشكلات الرياضية اللفظية».

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحثان بحساب معاملات الارتباط بين درجات التلاميذ على الاختبارات الفرعية للذاكرة العاملة واختبار حل المشكلات الرياضية اللفظية ويوضح جدول (4) هذه المعاملات ومستويات دلالتها.

جدول (4) معاملات الارتباط بين الاختبارات الفرعية للذاكرة العاملة وحل المشكلات الرياضية اللفظية

اختبارات الذاكرة العاملة	معاملات الارتباط	اختبارات الذاكرة العاملة	معاملات الارتباط
- تصنيف الكلمات	0.23	- الصور ذات العلاقات المتشابهة	0.37
- مدى القراءة	0.22	- الصور ذات الألفاظ المتشابهة	0.25
- الجملة الرقم	0.22	- الصورة الرقم	0.19
- العمليات الحسابية البسيطة	0.31	- اتجاهات الصور	0.25
- المكون اللفظي	0.31	- المكون غير اللفظي	0.34

يتضح من الجدول (4) وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى 0.01 بين اختبارات الذاكرة العاملة ومكوناتها (لفظي - غير لفظي) وحل المشكلات الرياضية اللفظية، وهذا يشير إلى تحقق الفرض الأول من الدراسة.

نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني من الدراسة على أنه «توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين الذاكرة العاملة ومكوناتها (لفظي - غير لفظي) والتحصيل الدراسي في الرياضيات».

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحثان بحساب معاملات الارتباط بين درجات التلاميذ على الاختبارات الفرعية للذاكرة العاملة ودرجات التلاميذ في التحصيل الدراسي في الرياضيات، ويوضح جدول (5) هذه المعاملات ومستويات دلالتها.

جدول (5) معاملات الارتباط بين اختبارات الذاكرة العاملة والتحصيل الدراسي في الرياضيات

اختبارات الذاكرة العاملة	معاملات الارتباط	اختبارات الذاكرة العاملة	معاملات الارتباط
ـ تصنيف الكلمات	0.31	ـ الصور ذات العلاقات المتشابهة	0.43
ـ مدى القراءة	0.46	ـ الصور ذات الألفاظ المتشابهة	0.44
ـ الجملة الرقم	0.23	ـ الصورة الرقم	0.31
ـ العمليات الحسابية البسيطة	0.45	ـ اتجاهات الصور	0.40
ـ المكون اللفظي	0.51	ـ المكون غير اللفظي	0.50

يتضح من الجدول (5) وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى 0.01 بين جميع اختبارات الذاكرة العاملة ومكوناتها (لفظي ـ غير لفظي)، والتحصيل الدراسي في الرياضيات، وهذا يشير إلى تحقق الفرض الثاني من الدراسة.

ويمكن تفسير نتائج الفرضين: الأول و الثاني في ضوء أن الذاكرة العاملة ومكوناتها تمثل حيزاً للعمل يتم بداخلها التعامل مع المعلومات ذات المستوى المعقد، سواء كانت معلومات في صورة حقائق، أو إجراءات أو طرق للحل، فهي تمثل نظام الإنتاج الخاص بالتفكير، ونظراً لطبيعة المسائل الرياضية اللفظية والتحصيل الدراسي في الرياضيات اللذين يتطلبان عمليات معقدة من التجهيز والمعالجة حتى تكتمل وحدات المعلومات، حيث يقوم المجهز بتحويل المسائل الرياضية من صورة إلى صورة أخرى وصولاً لإنجاز المهمة، وقد يتطلب الأمر نوعاً من التعديل المستمر في بنية المعلومات كي يتم معالجتها وتجهيزها وفقاً لمتطلبات المهمة، ومن هنا فإن الذاكرة العاملة الجيدة ترتبط ارتباطاً وثيقاً بقدرة التلميذ على حل المسائل الرياضية اللفظية والتحصيل الدراسي في الرياضيات.

وهذا يتفق مع ما توصلت إليه دراسة (Passolunghi et al., 1999)، (Logie et al., 1994) دور الذاكرة العاملة في حل المشكلات، ودراسة (Lyytinen & Lehto, 1998)، (شلبي، 2000) دور الذاكرة العاملة في التحصيل الدراسي.

نتائج الفرضين: الثالث والرابع:

ـ ينص الفرض الثالث على أنه «توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين فعالية الذات (مستوى ـ قوة) وحل المشكلات الرياضية اللفظية».

ـ وينص الفرض الرابع على أنه «توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين فعالية الذات (مستوى ـ قوة) والتحصيل الدراسي في الرياضيات».

وللتحقق من صحة هذين الفرضين قام الباحثان بحساب معاملات الارتباط بين درجات التلاميذ على اختبار فعالية الذات الرياضية (مستوى ـ قوة) ودرجاتهم على اختبار حل المشكلات الرياضية اللفظية، وكذلك درجاتهم على اختبار فعالية الذات الرياضية (مستوى ـ قوة) ودرجات التحصيل الدراسي في الرياضيات، ويوضح جدول (6) هذه المعاملات ومستويات دلالتها.

جدول (6) معاملات الارتباط بين فعالية الذات (مستوى ـ قوة)، وكل من حل المشكلات الرياضية والتحصيل الدراسي في الرياضيات

فعالية الذات الرياضية	حل المشكلات الرياضية	التحصيل الدراسي
مستوى فعالية الذات	0.38	0.36
قوة إحكام فعالية الذات	0.39	0.35

من الجدول السابق يتضح وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى 0.01 بين اختبار فعالية الذات الرياضية (مستوى ـ قوة) واختبار حل المشكلات الرياضية اللفظية، وكذلك

توجد علاقة ارتباطية بين اختبار فعالية الذات الرياضية (مستوى - قوة) والتحصيل الدراسي في الرياضيات، وهذا يشير إلى تحقق الفرضين: الرابع والخامس من الدراسة.

ويفسر الباحثان هذه النتيجة في ضوء أن فعالية الذات من المتغيرات التي تؤثر على نمط تفكير الفرد وردود أفعاله، فإذا كان التلميذ يتمتع بدرجة مرتفعة من فعالية الذات فإن ذلك يخلق لديه شعوراً بالهدوء في مواجهة المهام الصعبة والمشكلات المعقدة، ويقوم بتوزيع الجهد على متطلبات الموقف، وتخطي الموانع بجهد أكبر والنجاح والكفاءة في التحصيل الدراسي، أما التلميذ الذي يمتلك مستوى منخفضاً من فعالية الذات فإنه يشعر بالإحباط والقلق والنفور من أداء المهام الصعبة التي يراها مصدراً لتهديد النفس، ومن ثم تسبب له نوعاً من التوتر وانخفاض التحصيل الدراسي والأداء المدرسي فيقل مستوى طموحه ومثابرته في حل المشكلات المختلفة، ومن هنا فإن العلاقة بين فعالية الذات الرياضية والقدرة على حل المشكلات الرياضية اللفظية دالة وموجبة إحصائياً هي علاقة منطقية، وكذلك بين فعالية الذات الرياضية والتحصيل الدراسي في الرياضيات.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كل من (Pajares & Miller, 1994)، (Sottile et al., 2002) ودراسة (رمضان، 2003).

نتائج الفرض الخامس:

ينص الفرض الخامس على أنه «يختلف مدى إسهام مكونات الذاكرة العاملة (لفظي - غير لفظي) في التنبؤ بأداء التلاميذ في حل المشكلات الرياضية».

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحثان بإجراء تحليل الانحدار للاختبارات الفرعية للذاكرة العاملة على حل المشكلات، والجدول (7)، (8) يوضحان نتائج هذا التحليل.

جدول (7) تحليل التباين للمقاييس الفرعية للذاكرة العاملة على حل المشكلات الرياضية

النموذج	مجموع المربعات	د ح	متوسط المربعات	قيمة «ف»	مستوى الدلالة
الانحدار	446.75	8	55.84		
البواقي	2107.56	140	15.1	3.7	0.001
المجموع	25543	148			

ومن الجدول السابق يتضح أن قيمة «ف» دالة عند مستوى 0.001 بين اختبارات الذاكرة العاملة وحل المشكلات الرياضية اللفظية، ولتحديد مدى إسهام الذاكرة العاملة واختباراتها الفرعية في حل المشكلات الرياضية اللفظية، تم حساب معاملات بيتا للاختبارات الفرعية للذاكرة العاملة على حل المشكلات والجدول (8) يوضح ذلك.

جدول (8) معاملات بيتا للاختبارات الفرعية للذاكرة العاملة على حل المشكلات الرياضية اللفظية

اختبارات الذاكرة العاملة	أوزان بيتا	قيمة «ت»	مستوى الدلالة	اختبارات الذاكرة العاملة	أوزان بيتا	قيمة «ت»	مستوى الدلالة
1 - تصنيف الكلمات	0.06	0.57	غير دالة	5 - الصور ذات العلاقات المتشابهة	0.38	2.85	0.01
2 - مدى القراءة	0.017-	1.44	غير دالة	6 - الصور ذات الألفاظ المتشابهة	0.16-	1.24	غير دالة
3 - الجملة الرقم	0.08	0.81	غير دالة	7 - الصورة الرقم	0.001	0.08	غير دالة
4 - العمليات الحسابية البسيطة	0.21	1.8	غير دالة	8 - اتجاهات الصور	0.06	0.58	غير دالة

من الجدول السابق يتضح أن الاختبارات الفرعية للذاكرة العاملة لا تسهم بدرجة كبيرة في حل المشكلات الرياضية اللفظية عدا اختبار الصور ذات العلاقات المتشابهة الذي ظهرت له دلالة

عند 0.01 أما عن المجموع الكلي للمكون اللفظي، غير اللفظي ودور كل منهما في حل المشكلات الرياضية اللفظية فتوضحه نتائج الجدولين التاليين: جدول (9) وجدول (10) حيث يوضحان نتائج تحليل الانحدار للمكونين (اللفظي - غير اللفظي) للذاكرة العاملة على حل المشكلات.

جدول (9) تحليل التباين للمكونين (اللفظي - غير اللفظي) على حل المشكلات الرياضية اللفظية

النموذج	مجموع المربعات	د ح	متوسط المربعات	قيمة «ف»	مستوى الدلالة
الانحدار	318.99	2	159.5	10.4	
البواقي	223.5	146	15.2		0.001
المجموع	2554.3	148			

ولتحديد مدى إسهام مكونات الذاكرة العاملة (لفظي - غير لفظي) في حل المشكلات الرياضية اللفظية تم حساب معاملات بيتا للمكونين (لفظي - غير لفظي) على حل المشكلات الرياضية اللفظية والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (10) معاملات بيتا (للمكون اللفظي وغير اللفظي) للذاكرة العاملة على حل المشكلات الرياضية اللفظية

المكون	أوزان بيتا	قيمة «ت»	مستوى الدلالة
اللفظي	0.13	1.14	غير دالة
غير اللفظي	0.24	2.09	0.05

من الجدول السابق يتضح أن المكون غير اللفظي يسهم بدرجة كبيرة في حل المشكلات الرياضية اللفظية، بمعنى أن المكون غير اللفظي هو الأكثر إسهاماً في تفسير التباين في حل المشكلات الرياضية اللفظية، وهو دال إحصائياً عند مستوى 0.05، أما المكون اللفظي فكانت قيمة «ت» غير دالة إحصائياً، وعليه فيمكن الاعتماد على المكون غير اللفظي في التنبؤ بحل المشكلات الرياضيات اللفظية، وتعتبر هذه النتيجة منطقية إلى حد كبير، وذلك لأن المشكلات اللفظية تتطلب من التلميذ أن يكون لديه القدرة على تحويل المسألة من الصورة اللفظية إلى الصورة الرياضية مستخدماً العمليات الحسابية المطلوبة في حل المسألة، وهذا التحويل يتطلب من التلميذ قدرة على التفكير العميق في خطوات الحل، ومن ثم فهي أقرب إلى المكون غير اللفظي من المكون اللفظي الذي يتعامل فيه التلميذ مع الكلمات والجمل. وبذلك يمكن القول إن الفرض السادس قد تحقق بصورة جزئية.

نتائج الفرض السادس:

ينص الفرض السادس على أنه «يختلف مدى إسهام مكونات الذاكرة العاملة (لفظي - غير لفظي) في التنبؤ بأداء التلميذ في التحصيل الدراسي في الرياضيات».

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحثان بإجراء تحليل الانحدار للاختبارات الفرعية للذاكرة العاملة على التحصيل الدراسي في الرياضيات، والجدولان (11) و(12)، يوضحان نتائج هذا التحليل.

جدول (11) تحليل التباين للاختبارات الفرعية للذاكرة العاملة على التحصيل الدراسي في الرياضيات

النموذج	مجموع المربعات	د ح	متوسط المربعات	قيمة «ف»	مستوى الدلالة
الانحدار	816.34	8	102.04	8.14	0.001
البواقي	1844.02	146	12.54		
المجموع	2660.4	155			

من الجدول السابق يتضح أن قيمة «ف» دالة إحصائياً عند مستوى 0.001 بين اختبارات الذاكرة العاملة والتحصيل الدراسي في الرياضيات، ولتحديد مدى إسهام الذاكرة العاملة واختباراتها الفرعية في التحصيل الدراسي في الرياضيات تم حساب معاملات بيتا للاختبارات الفرعية للذاكرة العاملة على التحصيل الدراسي. والجدول (12) يوضح ذلك.

جدول (12) معاملات بيتا للاختبارات الفرعية للذاكرة العاملة على التحصيل الدراسي في الرياضيات

اختبارات الذاكرة العاملة	أوزان بيتا	قيمة «ت»	مستوى الدلالة	اختبارات الذاكرة العاملة	أوزان بيتا	قيمة «ت»	مستوى الدلالة
1 ـ تصنيف الكلمات	0.02	0.19	غير دالة	5 ـ الصور ذات العلاقات المتشابهة	0.02	0.18	غير دالة
2 ـ مدى القراءة	0.23	2.17	0,05	6 ـ الصور ذات الألفاظ المتشابهة	0.16	1.3	غير دالة
3 ـ الجملة الرقم	0.01	0.15	غير دالة	7 ـ الصورة الرقم	0.15	1.6	غير دالة
4 ـ العمليات الحسابية البسيطة	0.13	1.27	غير دالة	8 ـ اتجاهات الصور	0.08	0.9	غير دالة

من الجدول السابق يتضح أن الاختبارات الفرعية للذاكرة العاملة لا تسهم في التحصيل الدراسي في الرياضيات فيما عدا اختبار مدى القراءة الذي ظهرت له دلالة عند مستوى 0.05، أما عن المجموع الكلي للمكون اللفظي، غير اللفظي ودور كل منهما في التحصيل الدراسي في الرياضيات فتوضحه نتائج الجدولين التاليين (13) و(14)، حيث يوضحان نتائج تحليل الانحدار للمكونين اللفظي ـ غير اللفظي للذاكرة العاملة على التحصيل الدراسي في الرياضيات.

جدول (13) تحليل التباين للمكونين (لفظي ـ غير لفظي) على التحصيل الدراسي في الرياضيات

النموذج	مجموع المربعات	د ح	متوسط المربعات	«ف»	مستوى الدلالة
الانحدار	778.4	2	389.2		
البواقي	1881.96	153	12.3	31.6	0.001
المجموع	2660.4	155			

ولتحديد مدى إسهام مكونات الذاكرة العاملة (لفظي ـ غير لفظي) في التحصيل الدراسي في الرياضيات تم حساب معاملات بيتا للمكونين (لفظي ـ غير لفظي) على التحصيل الدراسي في الرياضيات. والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (14) معاملات بيتا للمكونين (لفظي ـ غير لفظي) للذاكرة العاملة على التحصيل الدراسي في الرياضيات

المكون	أوزان بيتا	قيمة «ت»	مستوى الدلالة
اللفظي	0.31	3.07	0.01
غير اللفظي	0.27	2.72	0.01

من الجدول السابق يتضح أن المكون اللفظي وغير اللفظي يسهمان بدرجة كبيرة في التحصيل الدراسي في الرياضيات، وعلى ذلك يمكن الاعتماد على درجات المكونين اللفظي وغير اللفظي للذاكرة العاملة في التنبؤ بالتحصيل الدراسي في الرياضيات. ويمكن تفسير ذلك في ضوء أن مكونات الذاكرة العاملة التي وردت بنموذج بادلي المكون الصوتي، والمكون البصري المكاني، والمنفذ المركزي الذي يقوم بالتنسيق بين المكونين الفرعيين هذه المكونات الثلاثة تساعد على استدعاء المعلومات المخزنة في الذاكرة طويلة المدى عن طريق تنشيطها وربطها بالمعلومات المقدمة للاستفادة منها في اختيار الاستراتيجيات المناسبة لإنجاز المهمة في عملية التعلم، وعلى ذلك، فالذاكرة العاملة وفعاليتها لها دور مؤثر في التحصيل الدراسي في الرياضيات.

وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة (شلبي، 2000) وبذلك يكون الفرض السادس قد تحقق.

نتائج الفرض السابع:

ينص الفرض السابع على أنه «يختلف مدى إسهام الذاكرة العاملة ومكوناتها (لفظي ـ غير لفظي) وفعالية الذات (مستوى ـ قوة) في التنبؤ بأداء التلاميذ في حل المشكلات الرياضية اللفظية».

وذلك لاختبار تأثير المتغيرين معاً (الذاكرة العاملة، فعالية الذات) مجتمعين على حل المشكلات الرياضية اللفظية لتحديد أيهما أكثر إسهاماً.

وللتحقق من صحة هذا الفرض أجري تحليل الانحدار للمكونين (اللفظي ـ غير اللفظي) واختبار فعالية الذات الرياضية على حل المشكلات.

وأضحت النتائج دلالة تحليل التباين (ف = 8.04، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى 0.001) وكانت معاملات بيتا على النحو التالي، يوضحه الجدول (15) التالي.

جدول (15) معاملات بيتا للمكونين اللفظي غير اللفظي واختبار فعالية الذات على حل المشكلات الرياضية اللفظية

المتغيرات	أوزان بيتا	قيمة «ت»	مستوى الدلالة
اللفظي	0.06	0.53	غير دالة
غير اللفظي	0.14	1.18	غير دالة
مستوى فعالية الذات	0.13	0.7	غير دالة
قوة فعالية الذات	0.67	0.86	غير دالة

الجدول السابق يتضح أن قيمة «ت» في جميع المتغيرات (لفظي ـ غير لفظي) (مستوى فعالية الذات وقوة فعالية الذات) غير دالة، وبذلك لا يوجد تأثير لكل من الذاكرة العاملة (لفظي ـ غير لفظي) وفعالية الذات (مستوى ـ قوة) مجتمعين معاً في حل المشكلات الرياضية اللفظية وأن الفرض السابع لم يتحقق.

ويمكن تفسير ذلك في ضوء أن اختبارات الذاكرة العاملة يُعتمد في قياسها على مدى الذاكرة العاملة اللفظية وغير اللفظية عند التلاميذ، وإن حدود هذا المدى سوف يؤثر بطبيعة الحال على الأداء عندما تكون مطالب التخزين للمهمة تزيد عن المدى المتاح في الذاكرة العاملة، وبالتالي فإن مطالب التخزين والمعالجة الضرورية لحل المسائل الرياضية اللفظية تزيد عن المدى المتاح لها في الذاكرة العاملة، ومن ثم لم يتضح إسهام الذاكرة العاملة بمكوناتها لفظي وغير لفظي في حل المشكلات الرياضية اللفظية، أضف إلى ذلك فإن فعالية الذات من المتغيرات الشخصية الوجدانية التي تقيس اعتقادات الفرد عن ذاته وقدراته الشخصية، وعلى ذلك فإن إسهام المتغيرين معاً مجتمعين في حل المشكلات الرياضية اللفظية لم يتضح بعد.

وبناء على ذلك فإن الدراسة الحالية تفتح الباب لدراسات أخرى في هذا المجال بحيث تراعي فيه أن تكون مطالب التخزين والمعالجة للمهمة في حدود ما هو متاح من مدى الذاكرة العاملة، لعل ذلك يظهر درجة من الإسهام للذاكرة العاملة وفعالية الذات في حل المشكلات الرياضية اللفظية.

نتائج الفرض الثامن:

ينص الفرض الثامن على أنه «يختلف مدى إسهام الذاكرة العاملة ومكوناتها (لفظي - غير لفظي) وفعالية الذات (مستوى - قوة) في التنبؤ بأداء التلاميذ في التحصيل الدراسي في الرياضيات».

وذلك لاختبار تأثير المتغيرين معاً (الذاكرة العاملة، فعالية الذات) مجتمعين على التحصيل الدراسي في الرياضيات لتحديد أيهما أكثر إسهاماً.

وللتحقق من صحة هذا الفرض أجرى تحليل الانحدار للمكونين (لفظي - غير لفظي) واختبار فعالية الذات الرياضية على التحصيل الدراسي في الرياضيات.

وأوضحت النتائج دلالة تحليل التباين (ف = 16.11، وهي دالة عند مستوى 0.001) وكانت معاملات بيتا على النحو الذي يوضحه الجدول رقم (16).

جدول (16) معاملات بيتا للمكونين اللفظي وغير اللفظي واختبار فعالية الذات على التحصيل الدراسي في الرياضيات

المتغيرات	أوزان بيتا	قيمة «ت»	مستوى الدلالة
اللفظي	0.29	2.9	0.01
غير اللفظي	0.24	2.25	0.05
مستوى فعالية الذات	0.14	0.17	غير دالة
قوة فعالية الذات	0.05	0.27	غير دالة

من الجدول السابق يتضح أن قيمة «ت» دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 في المكون اللفظي، ودالة إحصائياً عند مستوى 0.05 للمكون غير اللفظي على التحصيل الدراسي في حين كانت قيمة «ت» في مستوى فعالية الذات وقوة فعالية الذات غير دالة إحصائياً وبذلك يمكن القول أن المكونين اللفظي وغير اللفظي هما الأكثر إسهاماً في التحصيل الدراسي في الرياضيات فالذاكرة العاملة تقوم بدور بالغ الأهمية في التعامل مع الرموز الرياضية واستخدام الأشكال الهندسية وإجراء العمليات الحسابية بصورها المتعددة (الجمع والطرح والضرب والقسمة)؛ ولذلك فإن أي صعوبات تحصيلية لدى التلاميذ يمكن عزوها إلى اضطراب وقصور في مكونات الذاكرة العاملة اللفظية وغير اللفظية لأنها تسهم بدرجة عالية في التحصيل الدراسي في الرياضيات. وعلى ذلك يكون الفرض الثامن قد تحقق بصورة جزئية.

التوصيات:

توصلت الدراسة الحالية إلى مجموعة من النتائج في ضوئها يمكن تقديم عدد من التوصيات والمقترحات على النحو التالي:

1. تعريف مفهوم الذاكرة العاملة للمعلمين بالمرحلة الابتدائية حتى يمكنهم الوقوف على أهميته ودوره في أداء التلاميذ، وبصفة خاصة في مادة الرياضيات.

2. تدريب المعلمين على استخدام اختبارات الذاكرة العاملة، وهي بسيطة في الاستخدام، حتى يمكنهم التعرف على مستويات الذاكرة العاملة لتلاميذهم ومراعاة الفروق بين التلاميذ في هذا الجانب العقلي المهم.

3. ضرورة قيام معلمي الرياضيات بتقديم المسائل الرياضية بصور وأشكال متنوعة حتى يمكن الاستفادة من نوعي الذاكرة العاملة اللفظية وغير اللفظية.

4. ضرورة قيام معلمي الرياضيات بإكساب التلاميذ الثقة في أنفسهم في أثناء قيامهم بحل المسائل الرياضية حتى يساعد ذلك على تنمية فعاليتهم الذاتية.

5. ضرورة تركيز معلمي الرياضيات على الجوانب الإيجابية في أثناء حلهم للمسائل الرياضية، حيث إن ذلك يساعد على تنمية فعاليتهم الذاتية في الرياضيات، التي أوضحت النتائج إسهامها الكبير في أداء التلاميذ في مادة الرياضيات.

المراجع

أبو هاشم، السيد (1998) مكونات الذاكرة العاملة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم في القراءة والحساب. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية بالزقازيق.

شلبي، أمينة إبراهيم (2000) فاعلية الذاكرة العاملة لدى ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، المؤتمر السنوي بكلية التربية جامعة المنصورة. «نحو رعاية نفسية وتربوية أفضل لذوي الاحتياجات الخاصة» في الفترة من 4-5 أبريل ص ص 103-149.

رمضان، خيرية ـ الكندري، عبدالله ـ رياض، آمال (1996) الصعوبات التي تواجه تلاميذ المرحلة الابتدائية عند حل المسائل اللفظية بدولة الكويت، مستقبل التربية العربية المجلد الثالث، العددان: السادس والسابع.

رمضان، رمضان محمد (2004) مدى فاعلية برنامج تدريبي في تحسين فعالية الذات الرياضية وأثره على التحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، مجلة الطفولة العربية، الكويت، العدد العشرون ص ص 24-51.

الحامولي، طلعت كمال (1996): بحوث في إطار الذاكرة العاملة، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس ـ الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ص ص 171-214.

سالم، محمد عبدالسلام (2002) الاتجاهات الحديثة في دراسة فعالية الذات: دراسة تحليلية في ضوء نموذج «باندورا» المجلة المصرية للدراسات النفسية ,المجلد الثاني عشر العدد 36 ، ص ص 89-144.

بدوي، منى حسن السيد (2001) أثر برنامج تدريبي في الكفاءة الأكاديمية للطلاب على فعالية الذات، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد الحادي عشر العدد 29، ص ص 151-200.

Adams, J.W. & Hitch, G.J. (1997). Working memory and children's mental addition, Journal of Experimental Child Psychology, 67, pp. 21-38.

Adams, J.W. & Hitch, G.J. (1998). Children's arithmetic and working memory in C. Donlan (ed): The development of mathematical skills. Hove: Psychology Press.

Baddeley, A. (1983). Working memory In D. E. Broodbent (ed): Functional aspect of human memory proceeding of a royal society Discussion meeting held on 26 and 27 January. London the Royal Society.

Baddeley, A. (1986). Working Memory, Oxford: Oxford University Press.

Baddeley, A. (1990). Human Memory Theory and Practice. London: Allyn and Bacon.

Baddeley, A. (1992). Working memory. Science, 255, (31), pp. 556-559.

Baddeley, A. (1998). Recent development in working memory, Current Opinion in Neurobiology, 8, pp. 234-238.

Baddeley, A. (2003). Working memory: Looking back and looking forward , Neuroscience, 4 , pp. 829-839.

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V.S. Ramachaudran (Ed): Encyclopedia of Human Behavior. New York: Academic Press , 4. pp.71-81.

Cavanagh, K. (2004). Working memory and children's learning , The Psychologist, 17 (2), p. 16.

Contor, J., Engle, R.W. & Hamilton, G. (1991). Short-term memory, working memory and verbal abilities: How do they relate?, Intelligence, 15, pp. 229-246.

Hecht, S. (2002). Counting on working memory in simple arithmetic when counting is used for problem solving. Memory & Cognition, 30 (3), pp. 447-455.

Hunt, E., Lunneborg, C. & Lewis (1975). What does it mean to be high verbal? Cognitive Psychology, 7, pp. 194-227.

Just, M. A. & Carpenter, P. A. (1992). A capacity theory of comprehension: Individual differences in working memory. Psychological Review, 99, pp. 122-149.

Lehto, J. (1995). Working memory and school achievement in the ninth form Educational Psychology, 15 (3), pp. 271- 281.

Logie, R. H. , Gilhooly, K. J. & Wynn , V. (1994). Counting on working memory arithmetic problem solving. Memory & Cognition, 22, (4), pp. 395-410.

Lyytinen, S. & Lehto, J. (1998). Hierarchy rating as a measure of text macro processing relationship with working memory and school achievement. Educational Psychology, 18 (2), pp.157-168.

Pajares, F. & Kranzler, J. (1995). Role of self-efficacy and general mental ability in mathematical problem solving: a path analysis available at: ERIC_NO: ED387342.

Pajares, F. & Miller, M. (1994). Role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem solving: a path analysis Journal of Educational Psychology, 86 , (2), pp. 193-203.

Pajares, F. & Miller, M.D. (1995). Mathematics self-efficacy and mathematics outcomes: the need for specificity of assessment Journal of Counseling Psychology, 42, pp. 190-198.

Pajares, F. & Miller, M.D. (1997). Mathematics self-efficacy and mathematical problem solving: implications of using different forms of assessment Journal of Experimental Education, 66 (3), pp. 213-228.

Pajares, F. (1996-a). Assessing self-efficacy beliefs and academic outcome: the case for specificity and correspondence paper presented at annual meeting of the American Educational Research Association, New York. http://www.Emory.edu/ EDUCATION/mfp/area2. html. "4 pages"

Pajares, f. (2002). Overview of social cognitive theory and of self-efficacly, http://www.Emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html.

Passolunghi, M. Cornoldi, C. & Liberto, S. (1999). Working memory and intrusions of irrelevant information a group specific poor problem solvers. Memory & Cognition, 27(5), pp. 779-790.

Passolunghi, M. Chiara; Siegal, Linda S. (2001). Short-term memory, working memory and inhibitory control in children with difficulties in arithmetic problem solving. Journal of Experimental Child Psychology, 80 (1), pp. 44-57.

Sanders G. & Mullen B. D. (1996). Generational status personality factors and self-efficacy as

predictors of stress in students, Journal of Personality and Social Psychology, 5, pp. 331-320.

Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. Educational Psychologist, 26 (3-4), pp. 207-231.

Schunk, D. H. & Pajares, f. (2002). The development of academic self-efficacy, Chapter to appear in A Wigfield & Eccles (eds.) Development of achievement motivation. San Diego: Academic Press.

Sottile, J. M., Carter,W. & Murphy, R. (2002). The influence self-efficacy on school culture, science achievement, and math achievement among inservice teachers. available at: ERIC_NO: ED470535

Stolzenberg, J. B. & Cherkes -Julkowski, M. (1991). ADD, LD and extended information processing, Memory & Cognition, 11 (31), pp.22-39.

Swanson, L. (1993). Working memory in learning disability subgroups. Journal of Experimental Child Psychology, 65 (1), pp. 87- 114 .

Swanson, L. (1994). Short-term memory and working memory: do both contribute to our understanding of academic achievement in children and adults with learning Disabilities. Journal of Learning Disabilities, 27 (1), pp. 34-50.

نمو تصور الكلمة عند الطفل من خلال نظرية الذهن

أ.د. الغالي أحرشاو
رئيس وحدة النمو وسيرورات اكتساب المعارف

د. هشام خباش
باحث في علم النفس المعرفي

كلية الآداب والعلوم الإنسانية. فاس. المغرب

الملخص:

لقد انتهت مختلف التوجهات الكلاسيكية المنتمية إلى البراديغم الأحادي إلى التأكيد على أن ارتقاء نظرية الذهن حول الكلمة يتحقق عبر مسار خطي تصاعدي أحادي يستغرق جميع الأطفال أياً كانوا. كما ركزت في تفسيرها لكيفية تكون هذه النظرية على عامل واحد دون غيره (إما بنائي أوفطري أو سوسيومعرفي). في حين أن من أهم النتائج التي تؤكد عليها دراستنا الميدانية في هذا البحث هو أن نظرية الذهن حول الكلمة، سواء على مستوى نموها أو اشتغالها، تنطوي على تباينات عدة تأخذ شكل تغايرات بينفردية وضمنفردية وبينسياقية وبينثقافية، مما يمنحها تنوعاً في مسارات نموها وتعدداً في عوامل انبنائها. ومن هنا فهي تظل وفية لمقاربة تعددية تآلفية.

The Development of the Child's Conception of the Word: Theory of Mind

Prof. El Rhali Aharchou
a-rhali @caramail.com

Dr. Hicham Khabbache
Hicham_99@yahoo.fr

Abstract

Many classical trends within the unilateral paradigm have asserted that the development of a mentalistic word-theory is achieved through a linear, single and progressive pathway for all children everywhere. In explaining the formulation of this theory, these traditional trends stressed one factor only (either constructive, socio-cognitive or innate). In contrast, data in our research have proved that both the formulation and the functioning of the mentalistic word-theory are irregular in the sense that there is intra-individual, inter-individual, inter-contextual and cross-cultural variability. This means that the formulation of the mentalistic word-theory is achieved through multiple pathways, and that multiple factors intervene in its construction. Hence, we have concluded that the mentalistic word-theory does lend itself to a pluralistic coalition approach.

1. إشكالية الدراسة وأهدافها:

نبتغي من خلال هذه الدراسة الكشف عن مدى محدودية الأطروحات الكلاسيكية الأحادية التي حصرت عملية تكون النظرية الذهنية حول الكلمة في عامل دون آخر،وأكدت بالتالي على أن مسار نموها أحادي خطي يستغرق مختلف الأطفال أياً كانوا.

ولتحقيق هذه الغاية تسلحنا بالبراديغم paradigme(*) التعددي في بعده التآلفي الذي أفضى بنا إلى افتراض بأن بناء النظرية الذهنية حول الكلمة يتحقق عبر تضافر عدة عوامل. وأنها تعرف، سواء على مستوى نموها أو على مستوى اشتغالها، أشكالاً متنوعة من التغايرات والتباينات البينفردية و الضمنفردية والبينسياقية والبينثقافية، وبالتالي فهي غير محكومة بمسار نمائي خطي أحادي فقط. ومن هنا فإن الأسئلة التي تستدعي الإجابة هي كما يلي:

- إلى أي حد يستجيب مسار نمو نظرية الذهن حول الكلمة إلى مواصفات البراديغم التعددي؟ وبأي معنى يخضع هذا النمو لمبدأ تنوع أنماط التغاير؟

- ما مدى تعدد العوامل المساهمة في تكون نظرية الذهن حول الكلمة؟

2 - مفهوم النظرية الذهنية حول الكلمة وإجرائيته:

يستمد هذا المفهوم مشروعيته العلمية من عدد من التوجهات السيكومعرفية الحديثة، التي تؤكد أن طفل سن ما قبل التمدرس قادر على إنشاء نظريات ساذجة حول ذاته والعالم المحيط به، تمكنه من فهم وتفسير عدد من الظواهر. فهو بهذا المعنى عبارة عن عالم صغير، ينشئ نظرياته هذه حول عدد من الميادين الذهنية المتخصصة التي تمثل مختلف مظاهر الواقع (Melot,1998). ففي ميدان الفيزياء يبني نظرية فيزيائية ساذجة (Spelke, et al., 1995)، وكذلك الشأن في ميداني البيولوجيا (Gutheil & Vera & Keil,1998)، والسكيلوجيا (Melot, 1997, Flavell, 2001). إلا أننا سنحاول الكشف عن صنف آخر من أصناف النظريات الساذجة، المتمثل في النظرية اللسانية الساذجة la thorie linguistique naive، وللتنبيه، فإن تحديدنا لمفهوم النظرية اللسانية الساذجة لا يمت بصلة للمرجعية التشومسكية، فهو يرتكز أساساً على عدد من التصورات المعتمدة في نظرية النظريات أو نظرية الذهن. ويبقى أساس تعريفنا لهذا المفهوم متوقفاً على إجابة الدراسة عن السؤال المركزي التالي: إلى أي حد يصح القول بأن الطفل قادر في سن معينة على أخذ مسافة واعية ومحايدة بينه وبين اللغة كموضوع للتفكير والتأمل، بعيداً عن استعمالاتها اليومية، قياساً على المسافة التي يأخذها الباحث اللساني أمام موضوع اللغة؟

وبتعدد مكونات ميدان اللغة، لا يسعنا إلا أن ندرس ميداناً محدداً من ميادينها المصغرة وهو الكلمة؛ محاولين بذلك تتبع كيفية إعداد الطفل لنظريته الذهنية حول الكلمة (**). لكن ماذا نعني بالنظرية الذهنية حول الكلمة؟

إذا كان حديثنا عن النشاط المطادلالي يتحدد، من خلال وعي الفرد بمظاهر العلاقة الاعتباطية القائمة بين الكلمة ومرجعها، فإن النظرية الذهنية حول الكلمة، إضافة إلى كونها متضمنة للبعد المطادلالي، فإنها تظل أعم وأشمل منه. فنشاط الطفل الذهني عند بنائه لنظريته الذهنية حول الكلمة، لا يتوقف فقط عند تمثل الذات ووعيها بأوجه العلاقة الاعتباطية بين الكلمة ومرجعها، بل إنه يتجلى، كذلك، في قدرتها على القيام بتمثلات حول تمثلاتها وتمثلات الآخرين، أي: مدى قدرة الذات على محاكمة معتقداتها ومعتقدات الآخرين حول الكلمة. ولتقويم نظرية الطفل الذهنية حول الكلمة، استخدمنا اختبارين اثنين:

الأول؛ «اختبار التمييز بين ظاهر وواقع الكلمة» والثاني؛ «اختبار تقويم الحكم الخاطئ حول مفهوم الكلمة». وقد استعرناهما معاً من بنود نظرية الذهن وحاولنا تكييفهما مع خصوصية

---

* حسب توماس كون Thomas khun فإن البراديغم الذي يمثل التيار العلمي المهيمن في فترة زمنية معينة، يشكل الإطار الذي يتقاسمه باحثون يهتمون بمباحث متنوعة وينتمون إلى مجالات معرفية مختلفة.

(**) نشير إلى أن ميدان اللغة، باعتباره ميداناً متخصصاً، يتكون بدوره من ميادين مصغرة متخصصة (Microdomaines) مثل ميدان التركيب وميدان الدلالة وميدان الفونولوجيا (Karmiloff-Smith, 1994)، وعليه يمكن اعتبار ميدان الكلمة بمثابة ميدان لساني مصغر ضمن ميدان اللغة.

ميدان اللسانيات، متوخين منهما الكشف عن قدرة الطفل على التمييز بين الدال كواقع سمعي لساني والمدلول كواقع ذهني والمرجع كواقع مادي. فالاختبار الأول يهدف إلى قياس مدى تمكن الطفل من تمييز الكلمة كواقع لساني عن اللاكلمة كظاهر لساني، باعتبارها لا تحيل إلى أي واقع لساني. أما الثاني ففايته تتبع مدى قدرة هذا الطفل على تقويم تمثلات الآخرين لأوجه العلاقة القائمة بين الكلمة ومرجعها.

3 ـ المصادر النظرية والمقومات المنهجية:

3 ـ 1 ـ المصادر النظرية:

إن معالجة موضوع النظرية الذهنية حول الكلمة من خلال رؤية تعددية تآلفية يقتضي منا أولا عرض خصائص البراديغم التعددي ومبادئه ورهاناته، ويستوجب ثانياً الوقوف عند المصادر النظرية التي تؤشر عن إمكانية المقاربة التعددية التآلفية لنظرية النظريات بشكل عام والنظرية الذهنية حول الكلمة بشكل خاص.

3 ـ 1 ـ 1 ـ خصائص البراديغم التعددي ومبادئه ورهاناته:

إن الرهان الأساسي الذي يوجه البراديغم التعددي يتمثل في كيفية تجاوز قصور النماذج الأحادية في تفسيرها لنمو المعارف واشتغالها، ونخص بالذكر أطروحة بياجي. نعلم أن هذه المنظورات الأحادية قد تناولت الذات من خلال رؤية إبستيمية، إذ إن هذه الذات منمطة في نموها واشتغالها بقواعد عامة (بنيات كلية، اندماج تراتبي، تبعية نمائية) وتعرف مساراً نمائياً خطياً مطرداً يغطي مختلف الميادين المعرفية، ويشمل جميع الأفراد أياً كانوا.

وعلى النقيض من ذلك أكد أصحاب البراديغم التعددي أن الذات هي ذات سيكولوجية متغايرة. يعرف نموها واشتغالها أشكالاً متنوعة من التباينات (تباين بينفردي، تباين ضمنفردي، تباين بينسياقي، تباين بينثقافي). كما تتنوع آليات بنائها للمعارف، إذ لا تقتصر على عملية التنسيق أو الدمج كما اعتقد بياجي، بل تتعداه لتشمل سيرورات تفقيرية تعمل على إقصاء كفاءة ما لصالح أخرى.

هكذا يمكن تصنيف آليات انبناء المعارف ضمن فئتين عامتين: فئة الآليات الإقصائية وفئة الآليات التآلفية.

تشمل أولاهما منها عملية كف كفاءة والإبقاء على أخرى (Houde, 1999)، وعملية استبدال كفاءة بأخرى تبعاً لمتطلبات السياق (Reuchlin,1978)، وعملية القولبة/ التمييزية/ التخصيصية؛ التي تعمل على تمييز بنية معرفية عن أخرى وذلك بجعلها أكثر تخصصية (Karmiloff-Smith,1998, Ficher & Yan, 2002). بينما تتضمن ثانيتهما عملية مد الجسور (Bridging) بين مختلف الميادين المعرفية المتخصصة (Demtriou & Raftopoulos,1999) أو بين عدد من المهارات (Skills) (Granott & Ficher & Parziale، قيد النشر)، وعملية التآلفية (Coalition) التي يتوخى منها تحقيق نوع من التغير المفهومي وذلك بدمج ميدانين معرفيين متخصصين لتوليد ميدان متخصص جديد(Carey,1985)، وعملية إعادة الوصف التمثلي (Karmiloff-Smith, 1992) الهادفة إلى خلق تواصل بين مختلف الميادين المعرفية، وذلك بتحويلها من مستوى المعارف الضمنية إلى مستوى المعارف الصريحة. إن هذه الآليات تضمن لنظام المعارف نوعاً من التكامل والتفاعل بين سيروراته المعرفية (Caroff & Lautrey, 1999) لتنتهي في مستويات نمائية متقدمة إلى تأسيس معارف واعية تأخذ شكل مطا مفهوم (Carey,1991) أو ميدان ما فوق معرفي (Demtriou,1998).

وحيث إن التصور التعددي يؤكد على أن نمو المعارف يتأسس على تنوع أنماط التغاير وتعدد آليات الاشتغال ومرونة أنظمة معارفه، فإن هذا النمو لن يلتزم بالمسار الخطي التصاعدي المطرد، بل سيتنوع باختلاف ميادينه المعرفية، وتبعاً لأشكال التغاير المؤثرة فيه. إذ إنه سيتذبذب بين كونه يعرف في موقع معرفي ما تراجعاً ونكوصاً وفي موقع آخر تقدماً أو استقراراً. وعليه فهو متعدد المسارات النمائية، بحيث يشبه شبك العنكبوت أو شبكة الويب (Fischer & Yan & Stewart,2002).

3 . 1 . 2. المقاربة التعددية لنظرية النظريات:

لقد حاولت عدد من التصورات السيكولوجية الحديثة مقاربة نظرية النظريات انطلاقاً من رؤية تعددية تجسدت في المظاهر التالية:

أخذها لمسافة نقدية كافية من عدد من المفاهيم البياجوية الأحادية مثل: البنيات الكلية، والتراتبية النمائية، مع رفضها اعتبار الطفل في مراحل عمره الأولى مجرد عنصر حسي حركي، فهو ذو تعددية قادرة على إنتاج معرفة رمزية. إضافة إلى تخلي هذه التصورات عن فكرة توزيع سيرورة النمو إلى مراحل أحادية المعرفة وإقرارها بتشكل هذه السيرورة من مستويات تتضمن معارف متنوعة (Karmiloff-Smith,1997a, Mounoud, 2000).

. تحفظها من نظام فودور Fodor القالبي Modulaire لمعالجة المعارف، بحكم كونه يشتغل وفقاً لإيقاع تراتبي حتمي نمطي (من تحت إلى فوق)، ويتكون من وحدات مغلقة على ذاتها ومستقلة عن بعضها البعض. واقتراحها لأنظمة دينامية يتغاير أسلوب معالجتها للمعارف تبعاً لطبيعة العوامل المؤثرة فيها، مع تنصيصها على أن ميادين الذهن ليست منفصلة عن بعضها البعض، بل تتداخل فيما بينها وفقاً لعلاقات تفاعلية تآلفية، تنتهي إلى إنشاء ميادين متخصصة جديدة، مما يمكن الذهن من تحقيق مستويات رفيعة من المرونة المعرفية تأخذ أحياناً شكل مطا معارف (Karmiloff-Smith,1997a, Carey,1985, Spelke قيد النشر؛ Vasniadou، قيد النشر).

. دعوتها إلى بناء إطار توافقي بين التوجهات البنائية والفطرية والاجتماعية، عبر تأكيدها على أن المعارف الذهنية ليست فطرية بشكل كامل بل شبه فطرية، وعليها أن تتفاعل في أثناء نموها مع دينامية نظام المعارف من جهة والواقع الخارجي من جهة ثانية، لتتحول إلى معرفة ناضجة. كما أن ميادين الذهن، ليست متخصصة منذ البداية، بل هي شبه متخصصة، وعلى سيرورة التمييزية أو القالبية أن تعمل على رسم وإعادة رسم حددوها الإبستيمية تبعاً لطبيعة التفاعل القائم بين دينامية نظام المعارف وإكراهاته الفطرية وما يستدخله من الواقع من معطيات جديدة (Karmiloff-Smith,1994; Carey & Spelke,1994).

. اعترافها بحضور مبدأ تنوع أنماط التغاير في نمو نظرية النظريات واشتغالها. وهو المبدأ الذي يتضمن كلاً من التباينات البينثقافية (Astington,1996) والبينفردية والضمنفردية (Flavell, 2000).

3 . 1 . 3 . نظرية الذهن حول الكلمة والتصور التعددي التآلفي:

تجدر الإشارة إلى أن طبيعة الأطروحات التي تم الاستشهاد بها في هذا المقام هي تلك التي تخدم موضوع هذه الدراسة، وذلك عبر مقاربتها لموضوع نظرية الذهن حول الكلمة من خلال بعدين أساسيين: الأول تعددي؛ يجد تمظهره في إقراره بأن اللغة كنظرية ذهنية أو كسيرورة اكتساب تعرف أشكالاً متنوعة من التغاير من قبيل: التغاير الضمنفردي (Bassono,1998) والتغاير البينفردي (Rezinick,1997)، ذكر من طرف (Karmiloff-smith,1997) والتغاير البينسياقي (Karmiloff-Smith, et al., 1996) والتغاير البينلغوي/ البينثقافي (Gopnik & Choi,1995). كما أن نمو نظرية الذهن حول الكلمة حسب هذه المقاربة لا ينحصر في المسارات الخطية التصاعدية المطردة، بل يعرف انعراجات والتواءات وطفرات كذلك (Bassono,1999a).

الثاني تآلفي، يتجلى في تأكيده على أن هناك عوامل متنوعة ساهمت في بناء الطفل لنظريته الذهنية حول الكلمة؛ منها العامل شبه الفطري الذي يتمظهر على شكل مبادئ متخصصة توجه الطفل في أثناء اكتسابه لمفهوم الكلمة وبنائه لنظرية حولها (Golinkoff وآخرون، قيد النشر) والعامل السوسيومعرفي الذي يتجسد بوضوح في ذاك التعاون المثمر بين الراشد والطفل في أثناء تعلمه للغة (Garpenter ومساعديه، 1998). وأخيراً العامل البنائي المتضمن لديناميتين مختلفتين: الأولى قالبية/ تخصيصية/ تمييزية تعمل على تحويل ميدان اللغة من كونه ميداناً عائماً إلى ميدان محدد في مفاهيمه، ومتميز في مواصفاته الإبستملوجية عن بقية الميادين الأخرى (Carey,1994). الثانية تفاعلية؛ تفيد بأن ميدان اللغة ليس ميداناً مغلقاً على ذاته، منعزلاً عن بقية الميادين المعرفية بل هو ميدان منفتح عليها متفاعل ومتعاون معها، وذلك عبر استيراده منها لعدد من السيرورات المعرفية التي تفيده في أثناء انبنائه (Spelke، قيد النشر).

3 . 2 . المقومات المنهجية:

3 . 2 . 1 . الفرضيات:

- إن نمو نظرية الذهن حول الكلمة محكوم بمبدأ تنوع أنماط التغاير.
- تستند نظرية الذهن حول الكلمة في أثناء انبنائها على عوامل عدة وليس على عامل واحد.

3 . 2 . 2 . العينة:

يصل العدد الإجمالي لعناصر عينة هذه الدراسة إلى 128 طفلاً يتوزعون إلى 71 ذكراً و57 أنثى. تتراوح أعمارهم بين 4 و12 سنة. وينتمون في مجملهم إلى أوساط اجتماعية متقاربة من حيث المستويات الاقتصادية والاجتماعية (الطبقة المتوسطة). فجميع آبائهم وأولياء أمورهم متعلمون ويشتغلون في قطاعات التعليم والصحة والعدل، ويقطنون بالأحياء المتوسطة لمدينة تازة الجديدة.

وقد تم اختيار العينة بطريقة عشوائية من مؤسستين تعليميتين: الأولى روض ومدرسة الأمير الصغير للتعليم الخاص الأولي، والثانية مدرسة فاطمة الفهرية للتعليم الأساسي مع التركيز بصفة خاصة على الأطفال الذين تتساوى أعمارهم الزمنية مع الأعمار القانونية المحددة للمستويات التعليمية.

وبناء على هذا الاعتبار تم دمج متغيري التمدرس والسن في متغير واحد، وهو المتغير العمري/ التمدرسي، بحيث تم اعتماد مفتاح الرموز نفسه للإشارة إلى فئات كلا المتغيرين (الجدول 1).

الجدول (1): التوزيع النهائي لعناصر العينة تبعاً لمتغيري السن /التمدرس

مستويات التمدرس	الروض المتوسط	الروض الكبير	القسم الأول	القسم الثاني	القسم الثالث	القسم الرابع	القسم الخامس	القسم السادس
السن	3.4 سنوات إلى أقل من 5 سنوات	من 5 سنوات إلى أقل من 6 سنوات	من 6 سنوات إلى أقل من 7 سنوات	من 7 سنوات إلى أقل من 8 سنوات	من 8 سنوات إلى أقل من 9 سنوات	من 9 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	من 10 سنوات إلى أقل من 11 سنة	من 11 إلى 12 سنة
المتوسطات العمرية	4.2 سنوات	5.3 سنوات	6.3 سنوات	7.4 سنوات	8.4 سنوات	9.5 سنوات	10.5 سنوات	11.8 سنوات
المجموع	16	16	16	16	16	16	16	16
الرموز المتعددة للإشارة إلى كل من متغيري السن والتمدرس	ر1	ر2	ق 2	ق 2	ق 3	ق 4	ق 5	ق 6

3 . 2 . 3 تجربة نظرية الذهن حول الكلمة:

تتشكل هذه التجربة من اختبارين أساسيين واللذين بدورهما يتوزعان إلى عدد من البنود:

أ . اختبار التمييز بين التمظهر اللساني والواقع اللساني للكلمة:

يتمثل الهدف من هذا الاختبار في تقويم مدى قدرة المفحوصين على التمييز بين الكلمة كواقع لساني (فبالإضافة إلى توافرها على بنية صوتية فهي تحمل دلالة معينة، وتحيل على مرجع ما في الواقع) واللاكلمة التي لا تتضمن أي معنى، ولا تحيل على أي مرجع؛ لأنها ليست بكلمة حقيقية في اللغة.

❖ بنود الاختبار وكيفية إجرائه:

قبل الشروع في الاختبار، نشرح للمفحوص التعليمات، وما المطلوب منه في هذا الاختبار، من خلال توضيحنا له تمييز الكلمة كواقع لساني، لكونها تحمل معنى وتحيل إلى شيء في الواقع، عن اللاكلمة التي على الرغم من كونها تبدو ككلمة فإنها من حيث تركيبها اللغوي ليست كذلك، نظراً لأنها لا تحمل أي معنى ولا تحيل على أي موضوع في الواقع. ونقدم للمفحوص؛ لفظي: (مدرسة) و(ضططع) كمثال عما نعنيه بالكلمة واللاكلمة.

ننتقل بعد ذلك بالمفحوص إلى تعليمة الاختبار: «حاول أن تحدد لي هل هذه الملفوظات كلمات أم مجرد أصوات توهمنا بأنها كلمات، وهي ليست كذلك في الواقع» مع مطالبته بتبرير جوابه.

تطبق هذه التعليمة على الملفوظات الأربع التالية:

البند الأول: الملفوظة الأولى؛ «كلمة» / التنقيط: الجواب الصحيح 1 الجواب الخاطئ 0.

البند الثاني: الملفوظة الثانية؛ «سبسبسبسب»/ التنقيط: الجواب الصحيح 1 الجواب الخاطئ 0.

البند الثالث: الملفوظة الثالثة؛ «رجل»/ التنقيط: الجواب الصحيح 1 الجواب الخاطئ 0.

البند الرابع: الملفوظة الرابعة؛ «بباييق»/ التنقيط: الجواب الصحيح 1 الجواب الخاطئ 0.

سلم التنقيط الإجمالي: الجواب النموذجي النظري المنتظر: 4/4.

ب - اختبار المعتقد الخاطئ حول مفهوم الكلمة:

الغاية من هذا الاختبار المكون من خمسة بنود(*) هي الكشف عن مدى قدرة المفحوص على تقويم معتقدات الآخرين حول مفهوم الكلمة، وذلك من خلال إبرازه مدى تمكن الآخرين من التمييز بين الكلمة كواقع لسني ذهني ومرجعها كواقع فيزيقي مادي.

وتأخذ بنود الاختبار شكل سيناريوهات حوارية ذات طبيعة قصصية، فيها حضور لعدد من الشخوص؛ «المعلمة، الأم، الأب، الزملاء»، «أليس في بلاد العجائب»، والغاية من ذلك خلق وضعيات طبيعية ومشوقة للمفحوص ليتفاعل مع الاختبار من جهة أولى، ولنضعه من جهة ثانية في وضعيات غير مباشرة للكشف عن تصوره لمفهوم الكلمة. وفي هذا الصدد نتفق مع كارميلوف سميت Karmiloff Smith (1996) في تأكيدها على أن الإجراء غير المباشر الذي يعتمد على اللعب أو الحكي أكثر فعالية من الاعتماد على إجراءات مباشرة مثل: ماذا تعني لديك «الكلمة»؟ أو قطّع هذه الجملة إلى كلمات؟

❖ بنود الاختبار وتعليماته وكيفية إجرائه:

البند1: يعرض على المفحوص السيناريو التالي، ويطلب منه تقويمه: «سألت طفلاً في مثل سنك اسمه علي: ما أكبر كلمة في هذه الجملة: /ذهبت مع الأصدقاء على متن القطار/ أجابني علي: القطار. سألته لماذا؟ قال لي لأن القطار أطول وسيلة من وسائل النقل. والسؤال نفسه طرحته على فتاة اسمها لمياء، تصغره بسنة واحدة،فأجابتني ليس القطار أكبر كلمة ولكن الكلمة الكبيرة في هذه الجملة هي الأصدقاء، لأن الأصدقاء تتكون من أكبر عدد من الأحرف إذا ما قارناها ببقية كلمات الجملة. في نظرك من المحق ولماذا؟»

سلم التنقيط: جواب ملائم: 2 / جواب غير كاف: 1/ جواب غير ملائم: 0.

البند 2: يعرض على المفحوص السيناريو التالي، ويطلب منه تقويمه: «طرحنا السؤال التالي على أبيك: ما أصغر كلمة في الجملة التالية/ الدودة قرب الزهرة/ فأجاب: الدودة لأن الدودة حشرة جد صغيرة».

وبالمقابل طرحنا السؤال نفسه على تلميذ اسمه مصطفى فأجاب: قرب، لأنها الكلمة الأقل عدداً من حيث حروفها مقارنة ببقية كلمات الجملة. من المحق في نظرك ولماذا؟

التنقيط: جواب ملائم: 2/ جواب غير كاف: 1/ جواب غير ملائم: 0.

(*) تم بناء هذا الاختبار باستشارة عدد من المدرسين، كما استأنسنا في ذلك بأعمال بباندروبولو (1980).

البند3: يعرض على المفحوص السيناريو التالي، ويطلب منه تقويمه: «طلبت من معلمتك أن ترسم لي صورة كلمة شبح (من لا يعرف كلمة شبح تستبدل بكلمة غول)، فقدمت لي الصورة التالية (أضع أمامه صورة لشبح). وبعد ذلك طلبت من أمك أن ترسم لي كلمة شبح، فأجابتني بأنه لا يمكن رسم كلمة شبح لأن الكلمة تقرأ وتكتب ونتلفظها، بل يمكن رسم صورة للشبح وليس لكلمة شبح. في نظرك هل المعلمة محقة؟ ألا يمكن رسم كلمة شبح؟ كيف؟».

سلم التنقيط: جواب ملائم: 2 / جواب غير كافي: 1/ جواب غير ملائم: 0.

البند الرابع: يعرض على المفحوص السيناريو التالي، ويطلب منه تقويمه: «طلبت من صديقك أسامة أن يشتري لي حلوى بكلمة درهم. فصاح في وجهي، وقال لي: لا أستطيع أن أشتري بكلمة درهم حلوى لأنها مجرد كلمة، أعطني درهماً حقيقياً لأشتري حلوى. هل أنت تستطيع أن تشتري حلوى بكلمة درهم؟ كيف؟»

سلم التنقيط: جواب ملائم: 2 /جواب غير كاف: 1/ جواب غير ملائم: 0.

البند الخامس: يعرض على المفحوص السيناريو التالي، ويطلب منه تقويمه: «سافرت «أليس» إلى بلاد العجائب، وهي بلاد غريبة عنا في كل شيء، وقد وجدت هناك «هامبتي دامتي»(*) الذي غير اسم الكلب فسماه قطاً، فأخذ الكلب يموء مثل القط. وقام «هامبتي دامتي» بتغيير اسم القط، وأخذ يناديه يا كلب، فأخذ القط ينبح، هذا حدث في عالم العجائب. في عالمنا الحقيقي هل هذه المسألة ممكنة؟ إذا غيرنا أسماء الحيوانات (الكلب والقط) هل تتغير أصواتها وصفاتها؟ ولماذا؟

سلم التنقيط: جواب ملائم:2/ جواب غير كاف: 1/ جواب غير ملائم0.

سلم التنقيط الكلي: الجواب النظري النموذجي المنتظر (10=2x5 درجات).

ج- رموز بنود تجربة نظرية الذهن حول الكلمة:

الجدول (2): رموز بنود كل من اختباري «التمييز بين التمظهر اللساني والواقع اللساني للكلمة» و«المعتقد الخاطئ حول مفهوم الكلمة»

البنود	الرموز
البند1	كلمة
البند 2	سبسبسب
البند3	رجل
البند4	بيبيبيق
مجموع البنود	مجمو.تمظواقع
البند 1	قطار
البند2	دودة
البند3	شبح
البند4	درهم
البند5	آليس
مجموع البنود	مجمو.معتقد خاطئ

(*) هامبتي دامتي هو إحدى الشخصيات الرئيسية في بلاد العجائب.

4. تحليل النتائج وتفسيرها ومناقشتها:

4 . 1 . تحليل النتائج:

4 . 1 . 1 . اختبار التمييز بين التمظهر اللساني والواقع اللساني للكلمة:

4 . 1 . 1 . 1 . أثر عامل السن/ التمدرس في إجابات المفحوصين على اختبار التمييز بين التمظهر اللساني والواقع اللساني:

الجدول (3): تكرارات الإجابات الصحيحة على اختبار التمييز بين التمظهر اللساني والواقع اللساني للكلمة ونسبها المئوية وقيمها المتوسطة

الفئات العمرية/ التمدرسية	الكلمة		سبسبسب		رجل		بيبييق		مجمو.تمظواقع	
	%	متوسط	%	متوسط	%	متوسط	%	متوسط	%	متوسط
ر1	68	0.68	87	0.87	81	0.81	81	0.81	79	3.18
ر2	93	0.93	100	1	100	1	100	1	98	3.93
ق1	93	0.93	100	1	100	1	100	1	98	3.93
ق2	93	0.93	93	0.93	100	1	100	1	96	3.87
ق3	100	1	100	1	100	1	100	1	100	4
ق4	100	1	100	1	100	1	100	1	100	4
ق5	100	1	100	1	100	1	100	1	100	4
ق6	100	1	100	1	100	1	100	1	100	4
العينة الكلية	93	0.93	97	0.97	97	0.97	97	0.97	96	3.86

الجدول (4): أثر السن والمقارنة الأفقية في اختبار التمييز بين التمظهر اللساني والواقع اللساني

طبيعة المقارنة	مصادر التباين	درجات الحرية	ف	احتمال الدلالة
عامة	السن	(7.120)	6.18	**0.00
	المقارنة الأفقية (تمظواقع 4)	(3.360)	2.25	0.08غ.د
	السن x المقارنة (تمظواقع 4)	(21.360)	0.67	0.85غ.د
فرعية	السن x كلمة	(7.120)	3.42	**0.002
	السن x سبسبسب	(7.120)	1.54	0.15غ.د
	السن x رجل	(7.120)	3.46	**0.002
	السن x بيبييق	(7.120)	3.46	**0.002
	السن x مجمو.تمظواقع	(7.120)	6.18	**0.00

حدود الدلالة: (**) دال عند 0.01 (*) دال عند 0.05 (غ.د) غير دال

- يتبين من معطيات (الجدول 4)، أن القيم المتوسطة لنتائج (مجمو.تمظواقع)، تتغير بشكل دال مع التقدم في السن (ف = 6.18، دالة عند 0.01). إلا أن الجدول (3) يوضح أن القيمة المتطرفة الدنيا للإجابات الجيدة التي سجلت لدى فئة سن الرابعة قد تجاوزت نسبة (70%) بمتوسط بلغ (3.18)، بينما حظيت كل من فئات أطفال سن الثامنة فما فوق بالحد الأقصى من الإجابات الصحيحة والمتمثلة في نسبة (100%) وبمتوسط (4). كما عرفت كل من فئة الخامسة والسادسة

نسبة (98%) بمتوسط (3.93)، لتتراجع هذه القيمة إلى نسبة (96%) ومتوسط (3.87) في سن السابعة. مما يؤكد أننا لسنا هنا أمام منحنى من الارتفاع المطرد الذي ينطلق من مستويات ضعيفة ليرتقي إلى مستويات متقدمة، إذ نجد أن حوالي (97%) من أطفال أصغر فئة ضمن العينة قادرون على التمييز بين التمظهر اللساني والواقع اللساني للكلمة. كما أنه منذ سن السادسة يقترب المفحوصون من السقف المطلوب للإجابات الملائمة، والذي يتحقق منذ سن الثامنة.

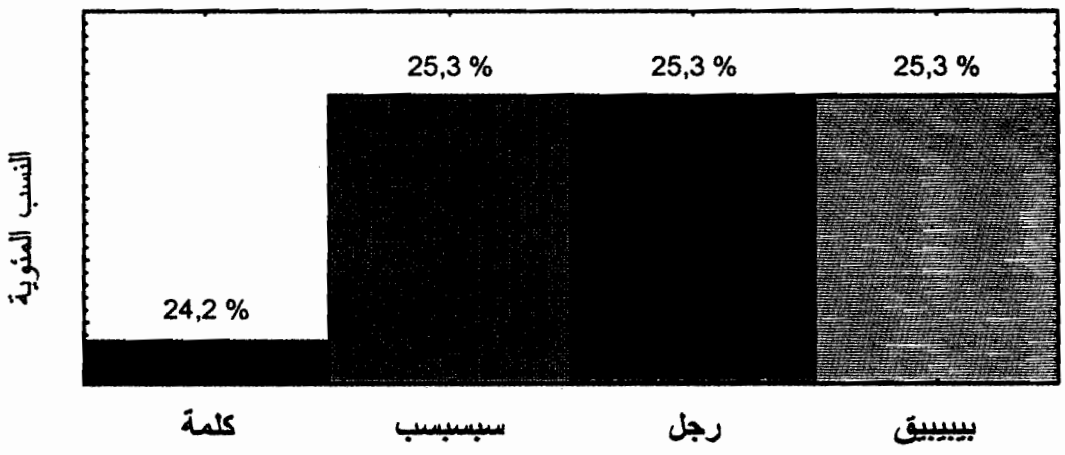
- على الرغم من أن إجابات المفحوصين على بند (كلمة) تتغير بشكل دال مع التقدم في السن (ف= 3.42، دالة عند 0.01/ الجدول 4)، فإن أدنى نسبة لها قد تجاوزت (60%) المسجلة لدى أصغر فئة عمرية، في حين حظيت كل من فئة سن الخامسة والسادسة والسابعة بنسبة (93%) وبمتوسط (0.93)، وهي قيم تقترب من الحد المطلوب المتمثل في نسبة (100%) ومتوسط (1) الذي تحقق لدى فئات أطفال سن الثامنة فما فوق (الجدول 3).

- إن أعداد الإجابات على البندين (رجل) و(بيبيبيق) تتغير بشكل دال مع التقدم في السن (ف= 3.46، دالة / الجدول 4)، إلا أن هذا التغير لا يأخذ شكل ارتفاع مطرد بالنظر إلى أن الأطفال منذ سن السادسة يبلغون الحد الأقصى المطلوب من الإجابات الملائمة بنسبة (100%) وبمتوسط (1). في حين يدنو أطفال سن الرابعة من هذا السقف، إذ يسجلون نسبة (81%) ومتوسط (0.4) في كلا البندين (الجدول 3). وفيما يخص بند (سبسبسب) فإنه لا يتأثر بفعل عامل السن (ف= 1.54، غير دالة/ الجدول4)، وهذا يعني أن الفئات العمرية متقاربة في متوسطات إجاباتها على هذا البند.

4 - 1 - 1 - 2 - أثر عامل المقارنة الأفقية في إجابات المفحوصين على اختبار التمييز بين التمظهر اللساني والواقع اللساني.

- بالرجوع إلى (الجدول 4) نلاحظ أن الفروق بين إجابات مجموع عناصر العينة على مختلف بنود اختبار «التمييز بين التمظهر اللساني والواقع اللساني للكلمة»، لا تستوفي شرط الدلالة اللازمة (ف = 2.25، غير دالة). مما يثبت أن بنود الاختبار، على الرغم من تنوعها، لا تشكل عاملاً مؤثراً على أداءات المفحوصين. فهناك تساو نسبي بين أعداد إجابات عناصر العينة على مختلف البنود، إذ إن أدنى قيمة سجلت في البند «كلمة» بنسبة (93%) ومتوسط (0.93)، في حين حظيت بقية البنود بالنسبة نفسها، وهي (97%) والمتوسط نفسه (0.97) (الجدول 3). وفيما يلي الشكل (1) الموضح للنسب التي تمثلها إجابات المفحوصين من (مجمو.تمظواقع) الخاصة بكل بند على حدة.

الشكل (1) النسب المئوية لنتائج بنود اختبار التمييز بين التمظهر اللساني والواقع اللساني

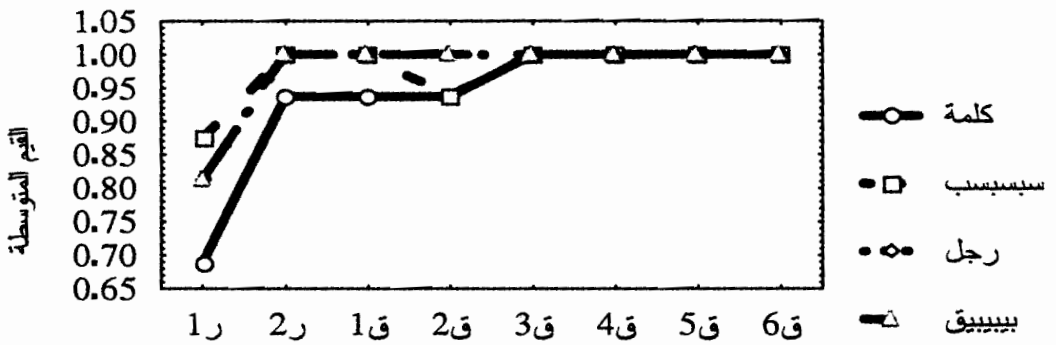


بنود اختبار التمييز بين التمظهر اللساني والواقع اللساني

4.1.1.3. المقارنة التفاعلية:

إذا كان السن يشكل عاملاً مؤثراً في إجابات المفحوصين على اختبار التمظهر اللساني والواقع اللساني (ف= 6.66، دالة عند 0.01/ الجدول 4)، فإن المقارنة الأفقية تمثل عاملاً غير مؤثر(ف= 1.61، غير دالة/ الجدول 4). فبناء على التصميم التالي (مفح 16<فئة8> x تمضواقع4)، يتضح أن التفاعل القائم بين عامل السن الذي نرمز له بـ(مفح 16<فئة8>) وعامل المقارنة الأفقية الذي نرمز له بـ(تمضواقع4) لا يستوفي شرط الدلالة المطلوبة (ف =1.92، غير دالة/ الجدول 4). مما يظهر تشابهات نسبية بين مسارات نمو إجابات المفحوصين على مختلف بنود الاختبار (الشكل 2).

الشكل (2) مسارات نمو إجابات المفحوصين على بنود اختبار التمييز بين التمظهر اللساني والواقع اللساني للكلمة



4.1.2. اختبار المعتقد الخاطئ حول مفهوم الكلمة:

4.1.2.1. أثر عامل السن/التمدرس في إجابات المفحوصين على اختبار «المعتقد الخاطئ حول مفهوم الكلمة»:

الجدول (5) النسب المائوية للإجابات الملائمة وغير الكافية لاختبار «المعتقد الخاطئ حول مفهوم الكلمة»

الكلمات	قطار		دودة		شبح		درهم		أليس	
الفئات العمرية/ التمدرسية	أ%	ب%	أ%أ	ب%	أ%	ب%	أ%	ب%	أ%	ب%
ر1	12	25	25	6	0	6	18	0	25	0
ر2	37	6	31	6	18	18	69	0	63	6
ق1	81	0	75	0	45	0	63	0	75	6
ق2	94	0	94	6	81	0	75	0	94	6
ق3	100	0	100	0	69	0	94	6	100	0
ق4	94	0	100	0	69	0	100	0	100	0
ق5	94	0	94	0	100	0	94	0	100	0
ق6	100	0	100	0	100	0	100	0	100	0

الرمز (أ) = الإجابات الملائمة، الرمز (ب) = الإجابات غير الكافية

الجدول (6): متوسطات مجموع الإجابات الملائمة وغير الكافية لاختبار المعتقد الخاطئ

الكلمات	قطار	دودة	شبح	درهم	أليس	مجمو.معتقد خاطئ
الفئات العمرية/ التمدرسية	متوسط	متوسط	متوسط	متوسط	متوسط	متوسط
ر2	0.5	0.5	0.06	0.37	0.5	2
ق1	0.81	0.68	0.93	1.37	1.31	5.12
ق2	1.62	1.5	0.87	1.25	1.62	6.81
ق3	1.87	1.93	1.62	1.5	1.93	8.81
ق4	2	2	1.37	1.937	2	9.31
ق5	1.87	2	1.87	2	2	9.75
ق6	1.87	1.87	2	1.875	2	9.62
ر2	2	2	2	2	2	10
العينة الكلية	1.57	1.56	1.34	1.539	1.67	7.679

الجدول (7): أثر السن والمقارنة الأفقية في اختبار المعتقد الخاطئ حول مفهوم الكلمة

طبيعة المقارنة	مصادر التباين	درجات الحرية	ف	احتمال الدلالة
عامة	السن	(7.120)	35.935	**0.000
	المقارنة الأفقية (معتقد خاطئ 4)	(4.480)	6.125	**0.000
	السن x المقارنة الأفقية (معتقد خاطئ 4)	(28.360)	1.836	**0.006
فرعية	السن x قطار	(7.120)	15.691	**0.000
	السن x دودة	(7.120)	17.651	**0.000
	السن x شبح	(7.120)	15.673	**0.000
	السن x درهم	(7.120)	10.753	**0.000
	السن x أليس	(7.120)	15.229	**0.000
	السن x مجمو.معتقد خاطئ	(7.120)	35.270	**0.000

حدود الدلالة: (❖❖) دال عند 0.01 (❖) دال عند 0.05 (غ.د) غير دال

- إن متوسطات (مجمو. معتقد خاطئ) تتغير بشكل دال مع التقدم في السن (ف=35.27، دالة عند 0.01 / الجدول 7). فهي تعرف ارتفاعاً متدرجاً يستغرق جميع المستويات العمرية، إذ تتراوح قيمها المتطرفة التي تهم على التوالي أطفال سن الرابعة والحادية عشرة بين القيمتين المتوسطتين (2) و(10) (الجدول 6).

- لقد اقتصرت أعداد الإجابات غير الكافية في بند القطار على فئات سن الرابعة بنسبة (25%) والخامسة بنسبة (6%). بينما غطت الإجابات الملائمة مختلف الفئات بنسب تتراوح بين (100%) سجلت لدى كل من فئة سن الثامنة والحادية عشرة، أما فئة سن الخامسة فقد حظيت بنسبة (12%) (الجدول 5). والملاحظ على العموم هو أن متوسطات «بند قطار» تتغير هي الأخرى بفعل التقدم في السن (ف = 15.691، دالة عند 0.01 / الجدول 7)، إذ تعرف ارتفاعاً متدرجاً يبلغ

حده الأقصى عند سن الثامنة لينخفض بشكل طفيف في سن التاسعة والعاشرة، ليعود في سن الحادية عشرة إلى مستوى الارتفاع نفسه الحاصل في سن الثامنة (الجدول 6).

- إذا كانت الإجابات غير الكافية على «بند دودة» تغطي كلا من فئة سن الرابعة والخامسة والسابعة بنسب ضعيفة (6%)، فإن الإجابات الملائمة تعم مختلف الفئات العمرية بنسب تتراوح بين (25%) عبرت عنها فئة سن الخامسة و(100%) عرفتها فئات سن الثامنة والتاسعة والحادية عشرة (الجدول 5). لتكون بذلك متوسطات «بند الدودة» متغيرة بشكل واضح بفعل التقدم في السن (ف=17.651، دالة عند 0.01/ الجدول 7)، وتخص قيمها المتطرفة (0.5) و(2) على التوالي فئة سن الرابعة وفئات سن الثامنة والتاسعة والحادية عشرة (الجدول 6). كما أن مسار نموها يبقى خطياً تصاعدياً، حتى يبلغ ذروته لدى كل من فئة سن الثامنة والتاسعة، ليتراجع بعض الشيء في سن العاشرة، وبعد ذلك يرتفع في سن الحادية عشرة إلى المستوى نفسه الذي تحقق سابقاً لدى أطفال سن الثامنة والتاسعة.

- تتمركز الإجابات غير الكافية على «بند شبح» في فئة سن الرابعة بنسبة (6%) والخامسة بنسبة (18%). في حين تعم الإجابات الملائمة مختلف الفئات، باستثناء فئة سن الرابعة، وذلك بنسب تتراوح بين (18%) حظيت بها فئة سن الخامسة و(100%) عرفتها كل من فئة سن العاشرة والحادية عشرة. ويلاحظ أن متوسطات بند شبح تتزايد بفعل التطور النمائي (ف=15.673، دالة عند 0.01 / الجدول 7)، إذ تعرف تذبذباً بين الارتفاع والانخفاض الطفيف بين سن الرابعة والتاسعة، لتبلغ أعلى سقف لها في سن العاشرة والحادية عشرة والمتمثل في القيمة (2) (الجدول 6).

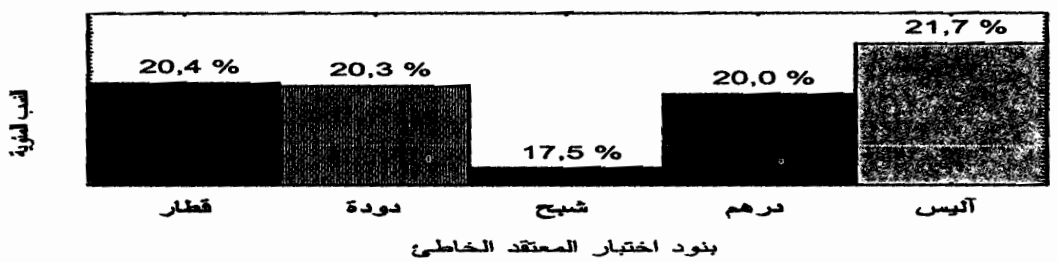
- تخص الإجابات غير الكافية على بند «درهم» فئة سن الثامنة فقط، وفي المقابل تشمل الإجابات الملائمة مختلف الفئات بنسب تتراوح بين (18%) سجلت لدى فئة سن الرابعة و(100%) حظيت بها كل من فئة سن التاسعة والحادية عشرة (الجدول 5). كما يلاحظ أن متوسطات بند «درهم» تتزايد بفعل التقدم في السن (ف= 10.753، دالة عند 0.01/ الجدول 7) وفقاً لمنحى متذبذب بين الارتفاع والانخفاض الطفيف.

- تتمركز أعداد الإجابات غير الكافية على بند «آليس» في كل من فئة سن الخامسة والسادسة والسابعة بنسبة (6%). في حين تشمل الإجابات الملائمة مختلف الفئات بنسب تتراوح بين (25%) سجلت لدى فئة سن الرابعة و(100%) عبر عنها أطفال سن الثامنة فما فوق. وبشكل عام، تعرف متوسطات بند «آليس» ارتفاعاً متدرجاً بفعل التقدم في السن (ف=15.229، دالة عند 0.01/ الجدول 7) يبلغ أقصى حد له في سن الثامنة ليستقر حتى حدود سن الحادية عشرة في هذا الحد الأقصى، المتمثل في القيمة المتوسطة (2).

4 . 1 . 2.2. أثر عامل المقارنة الأفقية في إجابات المفحوصين على اختبار «المعتقد الخاطئ حول مفهوم الكلمة»:

- تتفاوت إجابات مجموع عناصر العينة في اختبار المعتقد الخاطئ من بند إلى آخر (ف = 6.125، دالة عند 0.01/ الجدول 7)، إذ إن ما يناهز (21.7%) من الإجابات الملائمة وغير الكافية قد انصبت على بند «آليس»، تلتها أعداد الإجابات المسجلة في بند «قطار» بنسبة (20.4%) وبند «دودة» (20.3%) وبند «درهم» (20%). في حين عرف بند «شبح» أقل نسبة (17.5%) (الشكل 3).

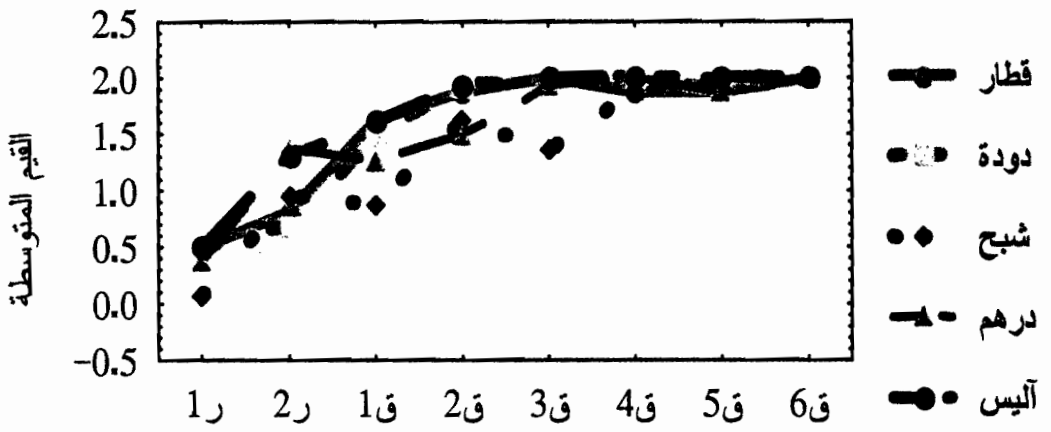
الشكل (3) النسب المئوية لنتائج بنود اختبار المعتقد الخاطىء حول مفهوم الكلمة



4 . 1 . 2 . 3. المقارنة التفاعلية:

. يبين التصميم التالي (مفح 16<فئة8> X معتقد خاطئ 5) أن عاملي السن (مفح 16<فئة8>) والمقارنة الأفقية (معتقد خاطئ 5)، يشتركان في علاقة تفاعلية دالة (ف= 1.836 دالة عند 0.01/ الجدول 7)، مما يدل على وجود تباينات بين مسارات نمو إجابات المفحوصين على بنود اختبار المعتقد الخاطئ، والتي تتقلص لدى أطفال سن التاسعة فما فوق (الشكل 4)

الشكل (4) القيم المتوسطة لبنود اختبار المعتقد الخاطىء حول مفهوم الكلمة



الفئات العمرية/ التمدرسية

4 . 2 . تفسير النتائج:

يستوجب تفسيرنا لمعطيات تجربة نظرية الذهن حول الكلمة الإجابة عن الأسئلة التالية:

. ما طبيعة مسار نمو نظرية الذهن حول الكلمة؟ وإلى أي حد يمكن وسمها بصفة التعددية؟

. ما مدى حضور مبدأ تنوع أنماط التغاير ضمن دينامية نمو نظرية الذهن حول الكلمة واشتغالها؟

. إلى أي حد تتعدد العوامل المساهمة في انبناء نظرية الذهن حول الكلمة؟

4 . 2 . 1. نمو نظرية الذهن حول الكلمة:

4 . 2 . 1 . 1 . نمو كفاءة التمييز بين التمظهر اللساني والواقع اللساني لمفهوم الكلمة:

. إذا كانت أغلب الإجابات الصحيحة على بنود اختبار التمييز بين التمظهر اللساني والواقع اللساني للكلمة تتغاير نتيجة التقدم في السن، فإن أعداد المفحوصين الموفقين في هذا الاختبار يتجاوزون نسبة (70%) ابتداء من سن الرابعة، ليقتربوا عند سن الخامسة من نسبة (100%) التي تتحقق لدى أطفال سن الثامنة فما فوق. مما يفيد أننا لسنا أمام مسار نمائي خطي مطرد يبدأ من حالة القصور المعرفي ليبلغ حالة الخبرة المعرفية، إذ إن الأطفال صغار السن يتمتعون بمستويات لا بأس بها من هذه الخبرة. والسؤال الذي يطرح نفسه في هذا المقام، هو ما مرد قدرة أطفال سن الرابعة على تمييز الكلمة كواقع لساني عن ظاهرها اللساني؟ هل يعود الأمر لعامل التمدرس؟

من الواضح أن هؤلاء الأطفال هم حديثو العهد بالروض، وبالتالي فإن التمدرس لا يشكل، في اعتقادنا سبباً كافياً لتفسير توفقهم في اختبار التمييز بين التمظهر اللساني والواقع اللساني. مما يدعونا إلى ترجيح كفة الفكرة القائلة بأن الطفل قد جاء إلى الروض وهو مزود بمعرفة سابقة حول مفهوم الكلمة تأخذ شكل معتقدات وفرضيات ساذجة هي التي أهلته لتجاوز عقبة هذا الاختبار اللساني.

إذا كان كل من كلينكوف Golinkoff (قيد النشر) وكاري Careyوماركمان Markman (1999) قد تساءلن حول الكيفية التي يستطيع بها الطفل اكتساب اللغة في مدة وجيزة، فإننا بتطويرنا لذات السؤال في تعالقه مع ما أسفرت عنه نتائج التجربة المعتمدة، يصح لنا الاستفهام عن سبب توفق أطفال الروض في اختبار التمييز بين التمظهر اللساني والواقع اللساني للكلمة على الرغم من سنهم المبكر؟

إن الأمر يتعلق - وفقاً لما أكدته الباحثات السابقات الذكر- بمعتقدات (Assumption) وفرضيات وإكراهات (Constraints) سابقة، وذات أصول فطرية، تمكن الطفل من إدراك مفهوم الكلمة. وهي ذات الإكراهات التي اعتمدها أطفال عينة البحث في أثناء مباشرتهم لاختبار التمييز بين التمظهر اللساني والواقع اللساني وفيما يلي عرض لها:

- مبدأ المرجعية (Reference): الذي يبزغ لدى الطفل في مرحلة قبل لسنية، ويتجلى في ميوله نحو التحديق في المواضيع التي ننطق باسمها. ويبدو أن مثل هذا المبدأ قد ركن إليه أطفال سن الرابعة في رفضهم اعتبار كل من بند «سبسبسب» و«بيبيبيق» كلمة بالنظر لكونهما لا يحيلان إلى أي مرجع. إلا أن تعميم اعتماد هذا المبدأ على مختلف بنود الاختبار، قد حال دون اعتبار بعض المفحوصين بند «كلمة» كلمة بسبب كونها لا تتضمن مرجعاً واقعياً «كلمة ماشي كلمة حقاش كنفهموهاش» «حقاش هي حتى حاجة».

- مبدأ المدودية (Extendibility): المتمثل في إدراك الطفل منذ سنته الثانية أن الاسم ليس صفة ملتصقة بموضوع معين، بل من الممكن أن يحيل إلى عدة موضوعات. مما ينم عن بداية وعيه بطبيعة العلاقة الاعتباطية التي تجمع الكلمة بمرجعها. وعليه نعتقد أن المفحوصين، وبخاصة صغار السن منهم، الذين وفقوا في البند «كلمة» قد اعتمدوا بالفعل هذا المبدأ، إذ يظنون أن المفهوم «كلمة» من حيث هو لا يحيل إلى أي مرجع مادي بعينه فهو ممتد، فأسماء الموضوعات كلها كلمات. وبناء على هذا التصور جاء مبررهم التالي: «كلمة هي كلمة لأننا نفهمها لأن الخبز كلمة، الحليب كلمة، الطاولة كلمة».

- مبدأ ميدان الموضوع (Object scope) أو فرضية الموضوع في كليته (Whole object assumption): يتشكل لدى الطفل في سن مبكرة الاعتقاد بأن كل اسم يحيل إلى الموضوع في كليته، وليس إلى بعض أجزائه وصفاته، كما أنه لا يعني الأحداث والأفعال. ونحن نرجح أن طفل الروض قد لجأ إلى هذا المبدأ في مباشرته لبند «رجل»، إذ نصادف التبريرات التالية: «حيت كنسميوه راجل وكنكتبوه» «حيت سمية ديال بنادم» «حيت كنسميو بيه المعلم وبابا».

- مبدأ المواضعة (Conventionality): يتجلى في تخلص الطفل من الكلمات التي اختلقها لوحده لصالح كلمات تواضعت عليها الأسرة والمجتمع. ومن ثم نرى أن مثل هذا المبدأ قد اعتمده المفحوص في رفضه اعتبار البندين «سبسبسب» و«بيبيبيق» كلمة، إذ إنهما في تصوره ليسا محط اتفاق وتواضع من طرف الأسرة ولا المجتمع. وعلى أساس من هذا، بنى تبريره التالي: «بيبيق ماشي كلمة حيت ما كنسمعوهاش بزاف»، «بيبيق ما شي كلمة حيت ما كنفهموهاش، غير تخربيقا».

- مبدأ فئات الاسم الجديد - فئات اللااسم (Novel name-Nameless category) أو مبدأ التآزر الاستثنائي: يتمثل في ميل الطفل الصغير إلى إلحاق أي اسم مختلق (Nameless) بموضوع جديد غير معروف لديه. إن سيطرة هذا المبدأ، في نظرنا، على نظرية الطفل الذهنية حول الكلمة يؤدي به إلى اعتبار عدد من اللاكلمات كلمات دالة تحيل إلى مراجع معينة. وهذا ما نلاحظه في تبريراته هذه: «سبسبسب هي كلمة، حقاش لكليب كنعيطوليه سبسبسب» «بيبيبيق هي كلمة، حقاش كنسمعو فالزنقة بيبيق».

يتضح مما سبق أن هناك جملة من المبادئ المتخصصة توجه الطفل في تمييزه بين التمظهر اللساني والواقع اللساني للكلمة، وهي التي ترسم حدود ميدان اللغة، وتؤسس لما نسميه بالنظرية اللسانية الساذجة.

إذا كانت ميلو(Melot,1999) قد انتهت إلى أن الطفل بين سن الرابعة والخامسة يستطيع التمييز بين واقع الشيء كحقيقة مادية وظاهر الشيء كتمثل ذهني لا يعبر عن حقيقته، فإن ما يستوقفنا هنا هو أن المفحوص يتوفق في هذه الفترة النمائية في اختبار التمييز بين التمظهر اللساني للكلمة وواقعها اللساني. لكن ما السر الكامن وراء تزامن هاتين الكفاءتين؟

في هذه السن يتمكن الطفل حسب ميلو (Melot,2001) من إدراك أن الذهن ينتج تمثلات متنوعة حول الموضوع نفسه دون أن تعكس حقيقته بالضرورة. الشيء الذي تتولد عنه قدرته على التمييز بين الكيانات الذهنية (تمثلات، معتقدات) والفيزيقية (الموضوعات المادية). ومن جهتنا نعتقد أن مثل هذه الكفاءة المعرفية العامة المنتمية إلى ميدان نظريات الذهن، قد أثرت في نظرية الطفل اللسانية الساذجة، إذ ساهمت في جعله يميز بين الكلمة كواقع لساني متضمن لدلالة معينة واللاكلمة كظاهر لساني لا يحيل على أي معنى.

يبدو مما تقدم أن ميدان اللغة على الرغم من كونه يتوافر على مبادئ متخصصة تساهم في بناء الطفل لنظريته الساذجة حول الكلمة، فهو غير معزول عن ميادين معرفية أخرى، عامة كانت أم خاصة، تؤثر فيه وتوجهه مثل نظرية النظريات.

4.2.1.2. نمو كفاءة تقويم المعتقد الخاطئ حول مفهوم الكلمة:

مما لا شك فيه أن عامل التقدم في السن يؤثر في ارتقاء كفاءة المفحوصين على التمييز بين التمثلات الخاطئة والصحيحة حول مفهوم الكلمة. إلا أن الملاحظ هو أن منحنيات نمو مختلف بنود اختبارات المعتقد الخاطئ لا تنحصر في وتيرة الارتفاع المطرد، بل هي متنوعة بين كونها تصاعدية تارة وانحدارية ومستقرة تارة أخرى. إذ نجد،على سبيل المثال، فئتي سن الثامنة والتاسعة قد استقرتا عند (69%) في إجاباتهما على بند «شبح»، لكنهما أقل توفقا في تعاملهما مع هذا البند مقارنة بفئة سن السابعة التي حققت نسبة (81%). كما يمكن معاينة هذه التراجعات الطفيفة في بند «القطار»؛ بين فئتي سن التاسعة والعاشرة اللتين حصلتا على نسبة (94%) وفئة سن الثامنة التي حظيت بنسبة (100%). وفي بند «الدودة»؛ بين فئة سن العاشرة التي عبرت عن نسبة (94%) وفئتي سن الثامنة والتاسعة اللتين تحققت لديهما نسبة (100%). وفي بند «الدرهم»؛ بين فئة سن السادسة التي سجلت نسبة (63%) وفئة سن الخامسة التي حظيت بنسبة (69%).

إن تذبذب مسار نمو كفاءة تقويم التمثلات الخاطئة حول مفهوم الكلمة بين الاستقرار من جهة، والتراجع والارتفاع من جهة ثانية، يجعلنا ننعته بالتعددي. كما أنه يمكن إرجاع سبب التراجعات الملاحظة في هذا النطاق إلى انهماك نظام المعارف بتنظيم كفاءة معرفية ما، مما يشغله عن تطوير أدائه لاختبار المعتقد الخاطئ حول الكلمة، الشيء الذي يؤدي إلى نكوص مؤقت لهذا الأداء (Carey & Markman,1999, Fischer & Yan & Stewart, 2002).

إن تنصيصنا على تنوع إيقاعات مسار نمو كفاءة تقويم المعتقد الخاطئ، لا يعني رفضنا لفرضية القول إن نظرية الذهن حول الكلمة ترتقي عبر دينامية بنائية. فباطلاعنا على السجلات المتضمنة لإجابات المفحوصين لاحظنا فروقاً واضحة للعيان بين نوعية التبريرات المقدمة من لدن أطفال الروض وأطفال المستويات الدراسية المتقدمة، إذ إن التبريرات الغامضة تقتصر فقط على أطفال الروض المتوسط بنسبة (12.5%)، بينما تنتفي لدى بقية المستويات الدراسية؛ وهي أجوبة تتضمن تفسيرات لا علاقة لها بما هو مطلوب كما لا تعرف روابط سببية واضحة: («بند الدودة: اختار الزهرة حقاش منين نلقاها نعطيها لشيء واحد، الدودة أصغر كلمة حقاش كطير»؛ «بند شبح: ماكرسموش كلمة شبح كنكتبوها حقاش ساهلة فالكتابة، مارسموش كلمة غول كنكتبوها حقاش كيغوت»). لكن الملاحظ هو أن أغلب التبريرات مع أنها مصنفة ضمن الأجوبة الخاطئة فهي قائمة على تفسيرات سببية واضحة: («بند قطار: كلمة أصدقاء أكبر من كلمة قطار لأن لدينا بزاف ديال الأصدقاء، حقاش قطار طويل بزاف»؛ «البند دودة: حقاش الدودة صغيرة كدخل في الجلبانة»؛ «بند درهم: كلمة درهم نشريو بها طاكير»؛ «آليس: حقاش كان كليب منين عطينالوا لحليب وعيطنالوا قطيوط غادي يدير مايو مياو، والقطيوط إلا عيطنالو كليب كيتبدل كيبقى كيدر هوهو»). إن هذه الأجوبة تعبر عن نظرية لسانية ذات طبيعة تفسيرية سببية لكن غير مدركة للعلاقة الاعتباطية القائمة بين الكلمة ومرجعها، بحيث تتصور الكلمة عبارة عن صفة مادية قائمة في الموضوعات التي تحيل إليها. وهي بهذا تصنف في زمرة النظريات الساذجة. إلا أنه إذا علمنا أن الطفل يواجه عند بداية تمدرسه فكرة العلاقات الاعتباطية القائمة بين الكلمة والأشياء، صار من اللازم التساؤل عن الاستراتيجية التي سيعتمدها في تعامله مع هذه الفكرة: هل سيتخلى نهائياً على نظريته ومعتقداته الساذجة المنغرسة في ذهنه ليعوضها بنظرية لسانية علمية؟ أم أنه سيتمسك بالأولى على حساب الثانية؟ إن التبريرات المقدمة من لدن أطفال الروض الكبير والمستوى

الأول من الطور الأساسي، تفيد بأنهم يلجأون في الغالب إلى التركيب بين تمثلاتهم الساذجة والمعارف العلمية المدرسية، مما ينتهي بهم إلى إعداد نظرية مختلطة أو بالأحرى نظرية تركيبية. وهو ما يمكن استخلاصه من الإجابات الآتية: («بند شبح: ما كرسموش كلمة غول كنكتبوه حقاش، كبير بزاف وصعيب للرسم، ما كرسموش كلمة غول حقاش غدي يجينا كنكتبوه»)؛ وعلى الرغم من كون هذه الأخيرة تبريرات خاطئة، فهي تظهر إلى حد ما أن الطفل قد أخذ يعي وظيفية الكلمة التي تعمل على اختزال وتجريد الموضوعات، كتحويل الغول من موضوع مادي إلى كيان مجرد لكي لا يحضر، أو لأنه كبير جداً. في السياق ذاته نضيف المثال التالي: («بند درهم: ما نشريو حتى حجا بكلمة درهم، حقاش غير كلمة والكلمة كبحال الورقة واش الورقة نشريو بها شي حجا واش حتى حجا نشيرو بها شي حجا؟!»). فهذا التبرير يبين أن الطفل قد بدأ يعي أن الكلمة كيان مجرد دون أن يستطيع التعبير عن ذلك، نظراً لعدم قدرته على التخلص كلية من معتقداته الساذجة. ونتيجة تأثير عامل التمدرس من جهة، وعامل النضج المعرفي من جهة ثانية، يقتنع الطفل منذ المستوى الثاني من الطور الأساسي بضرورة التخلي عن نظريته اللسانية التركيبية لصالح النظرية العلمية، وهذا ما توضحه التبريرات التالية: («بند قطار: كلمة أصدقاء أطول كلمة لأن بها بزاف ديال لحروف»؛ «بند دودة: قرب أصغر كلمة لأن فيها ثلاثة حروف»؛ «بند درهم: لا لأنها مجرد كلمة وليست درهم حقيقي»؛ «البند الشبح: لا يمكن لأن الرسم ليس هو الكتابة»؛ «البند آليس: لأن الكلب ما يتغيرش صوتو واخى نغير لو سميتو والسمية هي غير سمية مكتأثرش على الحيونات»).

هكذا يبقى لعامل التمدرس دور أساسي في ارتقاء نظرية الطفل الذهنية حول الكلمة ودليلنا على ذلك،إضافة إلى ما سبق، الأجوبة التالية: («بند قطار: كلمة الأصدقاء هي أطول كلمة حقاش فيها بزاف ديال الكلمات»؛ «بند قطار: طويل بزاف في الكتابة»؛ لدى أطفال الروض الكبير والمستوى الأول من الطور الأساسي والتي ستعوض في مستوى متقدم بما يلي: «أصدقاء كلمة كبيرة حقاش فيها ستة أحرف») وهذا يعني أن التعلم التمدرسي هو الذي مكن الطفل من تمييز الحرف عن الكلمة.

إجمالاً، يمكن القول إن نمو نظرية الطفل الذهنية حول الكلمة، الذي يساهم فيه كل من عامل التمدرس وديناميةالبناء الداخلي، يتحقق عبر عملية تغير مفهومي متدرجة من مستوى النظرية الساذجة إلى مستوى النظرية التركيبية ليتوج بالنظرية العلمية.

إن هذا التغير المفهومي الذي تعرفه نظرية الطفل الذهنية حول الكلمة يختلف من بند إلى آخر. فإذا كان أكثر من (60%) من أطفال سن الخامسة يتمكنون من تقديم إجابات صحيحة عن كل من بندي «درهم» و«آليس»، فإننا لا نحصل على نسبة مقبولة من الأطفال الموفقين في بندي «دودة» و«قطار» إلا عند بلوغهم سن السادسة. أما بالنسبة لبند «شبح» فإن هذه النسبة تتحقق في سن السابعة. وهكذا تتباين البنود في مسارات نموها على الرغم من أن الغاية المتوخاة منها تظل واحدة، متمثلة في الكشف عن مدى قدرة المفحوص على تقويم عدد من التمثلات حول علاقة الكلمة بمرجعها. وهي القدرة التي تتفاوت بحسب طبيعة البنود المشكلة للاختبار من حيث البساطة والتعقيد. فمنها ما هو أكثر تعقيداً مثل بند «شبح» الذي شكل وضعية فخ بالنسبة للمفحوص، مما جعله يعالجها في سن متأخرة، في المقابل هناك بنود أقل تعقيداً مثل «درهم» و«آليس»، الشيء الذي سمح للمفحوص بمباشرتها في سن مبكرة (خمس سنوات). بهذا يكون لنظرية الذهن حول الكلمة نمو غير مستقل عن السياق، بل يتم ضمن السياق. فالطفل في وضعيات سهلة وملائمة (اختبارتمييز التمظهر اللساني عن الواقع اللساني والبندين: درهم وآليس) يستطيع أن يعبر في سن مبكرة عن تصورات جد متقدمة حول مفهوم الكلمة، لكنه في وضعيات فخ أو في السياقات المركبة وغير الملائمة (قطار، دودة، شبح) لابد من شرط تقدمه في السن ليتمكن من التعبير عن تصوراته هذه (Ficher & Yan, 2002).

4 . 2 . 2 . النظرية الذهنية حول الكلمة ومبدأ تنوع أنماط التغاير:

إذا كان مبدأ تنوع أنماط التغاير يشكل أحد مقومات البراديغم التعددي الرئيسية، فإلى أي حد يحضر هذا المبدأ في بناء الطفل لنظريته الذهنية حول الكلمة؟

أ . مبدأ تنوع أنماط التغاير واختبار التمييز بين التمظهر اللساني والواقع اللساني للكلمة:

. التغاير البينفردي: إن الفروق البينفردية شبه منعدمة في اختبار التمييز بين التمظهر

اللساني والواقع اللساني للكلمة، بحكم أن أغلب فئات العينة تبلغ حدها الأقصى المطلوب في إجاباتها الصحيحة على هذا الاختبار. ويستثنى من هذا الأمر فئة سن الرابعة، حيث نجد حضوراً هامشياً لهذا النمط من التغاير المتجلي كما يلي: (بند كلمة: (68%) من الأطفال الموفقين في مقابل (32%) من الأطفال غير الموفقين، بند سبسبسب: (87%) من الأطفال الموفقين في مقابل (13%) من الأطفال غير الموفقين، بند رجل: (81%) من الأطفال الموفقين في مقابل (19%) من الأطفال غير الموفقين، مجموع تمظهر واقع: (79%) من الأطفال الموفقين في مقابل (21%) من الأطفال غير الموفقين).

- التغاير البينسياقي: ما دامت المقارنة الأفقية تشكل عاملاً غير مؤثر في إجابات المفحوصين على اختبار التمييز بين التمظهر اللساني والواقع اللساني، فإن ذلك يكشف عن تشابهات واضحة المعالم في أداءاتهم لمختلف بنود الاختبار، مما يفضي إلى ضرورة تنحية التغاير البينسياقي، وكذا التغاير الضمنفردي اعتباراً لتلازمهما.

- التغاير البينثقافي: نود التنبيه في بداية معالجتنا لهذه النقطة إلى أنه من الصعوبة بمكان القيام بمقارنة بينثقافية بين دراستنا هذه ودراسات غربية، لأن طبيعة البنود والتعليمات المعتمدة في تجربتنا لم يسبق اعتمادها في أي من البحوث السابقة، مما ينفي أدنى توحد على مستوى الشرط التجريبي. اعتباراً لذلك، سنلتزم بنوع من الحذر العلمي، ولن نتحدث عن تغاير بينثقافي. إلا أن تجارب باكر (Baker,1984a) انتهت إلى ما توصلنا إليه من أن أغلب الأطفال بين سن الخامسة والسابعة يميزون بين الكلمة واللاكلمة. كما أن فلافل Flavell ومساعديه (1981) توصلوا إلى أن أطفال أربع وخمس سنوات يعبرون عن عدم فهمهم معاني الكلمات النادرة. مما يشكل دعماً لمنطوق فرضيتنا القائلة بأن كفاءة التمييز بين التمظهر اللساني والواقع اللساني هي نشاط قبلمدرسي.

إذا كنا قد سجلنا أن حوالي (79%) من أطفال سن الرابعة قد توفقوا في اختبار التمييز بين التمظهر اللساني والواقع اللساني، فإن دراسة لكل من بوي Bowey وتينمر Tunmer وبرات (Pratt, 1984)، قد أبرزت أن المفحوص لا يتمكن من تمييز الصوت عن الكلمة إلا بعد بلوغه سن السادسة. وفي ذات السياق، عرض على أطفال خمس سنوات مجموعة من المثيرات الصوتية (أصوات طبيعية، ضجيج، فونيمات، كلمات، جمل) وطلب منهم أن يقولوا «نعم» عند تعرفهم على كلمة ضمن سلسلة الأصوات هذه، وكانت النتيجة أن لا أحد من هؤلاء الأطفال وفق في الاختبار (Dowing,1969;1970;1972). وعليه نعتقد أن السبب الكامن وراء هذا التباين في النتائج لا علاقة له بالمتغير البينثقافي بل هو راجع أساساً لاختلاف طبيعة المهام ومستويات بساطتها وملاءمتها للطفل.

ب. مبدأ تنوع أنماط التغاير واختبار المعتقد الخاطئ حول مفهوم الكلمة:

- التغاير البينفردي: إن الفروق البينفردية لدى أطفال سن السابعة فما فوق تظل هامشية، بالنظر لحصول أغلبهم على الحد الأقصى المطلوب من الإجابات الصحيحة على اختبار المعتقد الخاطئ حول مفهوم الكلمة. مما يسمح بالحديث عن تغايرات بينفردية ضمن الفئات العمرية الممثلة لأطفال سن السادسة فما تحت.

- التغاير البينسياقي: يختلف أداء مجموع عناصر العينة من بند إلى آخر بشكل طفيف. فنسب الإجابات الصحيحة في أغلب البنود تتراوح بين (20%) و(21%). ويشذ عن هذا الحكم بند «شبح» الذي سجل أدنى نسبة له (17%). ومرد ذلك في اعتقادنا إلى كون البند يشكل وضعية غير ملائمة للطفل خاصة وأن بطلها هو كيان مجرد وخيالي وهو الغول أو الشبح. في هذا السياق، توصل ديفيلرز (DeVilliers,1978) إلى أن الطفل يرفض اعتبار شبح كلمة لأنه غير موجود.

- التغاير الضمنفردي: إذا كان أكثر من (70%) من المفحوصين قد وفقوا في اختبار التمييز بين التمظهر اللساني والواقع اللساني منذ سن الرابعة، فإننا بالمقابل علينا انتظار سن السادسة في اختبار المعتقد الخاطئ لنصل إلى نسب مقبولة من الأطفال الموفقين. مما يفيد أن عدداً لا بأس به من هؤلاء قد تمكن من الاختبار الأول وتعثر في الاختبار الثاني. وبالتالي نحن هنا أمام سلوك معرفي للأفراد أنفسهم متباين من وضعية إلى أخرى، أي أمام نوع من التغاير الضمنفردي.

- التغاير البينثقافي: من بين الأعمال التي تتشابه نسبياً مع إجراءات هذا البحث؛ نجد دراسة لبابندروبولو Papandropoulou وسنكلير (Sinclair, 1974) التي توصلت إلى أن طفل سن السادسة

عاجز عن إدراك العلاقة الاعتباطية القائمة بين الكلمة ومرجعها، ولا يشرع في الوعي بطبيعة تلك العلاقة إلا بدءاً من سن السابعة. إذ إنه عندما يطلب منه قبل هذا السن تقديم أمثلة على كلمات طويلة يقدم كلمات تحيل إلى مراجع طويلة مثل قطار، كما يعتبر كلاً من كلمة سيجارة وعلبة صغيرة ودودة كلمات قصيرة نظراً لصغر الموضوعات التي تحيل إليها. وعلى الرغم من ظهور عدد من المؤشرات التي تفيد أن طفل السابعة قد بدأ يعي استقلالية الكلمة عن مرجعها، فإنه يظل يرفض اعتبار الروابط (Conjonctions) والضمائر (Pronoms) وظروف الزمان والمكان كلمات، لأنها في اعتقاده لا تحيل إلى مراجع واقعية (Berthoud-Papandropolou,1978,1980). كما أن دراسة أخرى لكل من أوشرسن Osherson وماركمان (Markman, 1975)، خلصت إلى أن أطفال سن الخامسة يرفضون استبدال كلمة قمر بكلمة شمس لأنه،حسب اعتقادهم، لن تصبح السماء مظلمة، كما أن هؤلاء الأطفال يعتقدون أن تغيير اسم الكلب بقط يجعل الكلب يموء.

وعلى خلاف ذلك، انتهت نتائجنا إلى أن أكثر من (70%) من أطفال سن السادسة واعون بطبيعة العلاقة الاعتباطية القائمة بين الكلمة ومرجعها، بحيث إن هؤلاء يرفضون اعتبار الدودة أصغر كلمة ويستبدلونها بكلمة «قُرب»، لكونها تتضمن أقل عدد من الحروف، على الرغم من الصعوبات التي تطرحها هذه الكلمة في كونها لا تحيل إلى موضوع مادي بل إلى ظرف مكان(*). كما أن(60%) منهم يدركون بأن أكبر كلمة هي أصدقاء وليست قطار، لأنها تتضمن أكبر عدد من الحروف. وفي هذا، نلتقي مع نتائج دراسة لبياليستوك (Bialystok, 1986) الذي عرض على أطفال بين الخامسة والسادسة أزواجاً من كلمات وطلب منهم تحديد الكلمات القصيرة والطويلة (فرس النهر، قطار...)، وقد بلغ عدد الإجابات الصحيحة (67%) في سن السادسة و(28%) في سن الخامسة.

إضافة إلى ما سبق، تفيد نتائج دراستنا بأن أكثر من (60%) من أطفال سن الخامسة يتقبلون إمكانية استبدال اسم القط بكلب دون أن يؤثر ذلك في خصائصه الفيزيقية.

والحقيقة أن تباين هذه المعطيات لا يرجع إلى تفاوتات ذات أصول ثقافية، بل يُفَسِّر باختلاف طبيعة الأدوات التجريبية المعتمدة. إذ يبدو أن خاصية بنود اختبار المعتقد الخاطئ المتمثلة في كونها تتشكل من سيناريوهات حوارية تتألف من شخصيات متنوعة (أب، أم، معلمة، آليس، هامبتي دامتي، زملاء في القسم) جعلتها تتضمن بعداً لعبياً، وبالتالي سهلت على الطفل إمكانية التعبير عن نشاطه المطادلالي في مرحلة مبكرة. في مقابل هذا نجد أن الدراسات السالف ذكرها قد اعتمدت في الغالب الأعم أسئلة مباشرة مثل «ماذا تعني لك كلمة ؟» وأحياناً وضعيات فخ، مما مارس نوعاً من الكف على المفحوص، ولم يسمح له بالتعبير عن نظريته الذهنية حول الكلمة بشكل جيد.

4 . 3 مناقشة النتائج:

يمكن التركيز في مناقشة أبرز نتائج هذه التجربة على القضايا الرئيسية التالية:

4 . 3 . 1 . نظرية الذهن حول الكلمة ومواصفاتها التعددية:

يرى بياجي (Piget, 1926) أن وعي الطفل بطبيعة العلاقة القائمة بين الكلمة ومرجعها يتحقق عبر مسار نمائي خطي تصاعدي مطرد. فحتى حدود ست سنوات يعتبر الطفل الكلمة خاصية جوهرية ملازمة للموضوعات التي تحيل إليها (الشمس تسمى شمساً لأننا نراها، أو لأنها ساخنة)، وبين سن السابعة والثامنة نجده يعتبر أن الأسماء منذ البدء خلقها الإله مع موضوعاتها، وفي سن التاسعة يبدأ بإدراك الكلمة كنتاج للمواضعة، ولا يتعامل معها كرمز إلا بعد بلوغه سن العاشرة.

إن نمو الوعي الدلالي عند الطفل لدى بياجي غير مستقل عن النمو المعرفي العام، إذ إن مختلف الميادين المعرفية (ترتيب، احتفاظ، تضمين، وعي دلالي) خاضعة من جهة لبنيات كلية تلزمها بأن تمر بالمسار النمائي نفسه ومحكومة من جهة ثانية بعملية اندماج تراتبي تنميطي، حيث إن كل مستوى من الوعي اللساني عليه أن يدمج المستوى السابق ويتجاوزه على شكل تنظيم تراتبي، استبدالي، معياري وغير متغير، يعم جميع الأفراد أياً كانوا. وموجهة من جهة ثالثة بما يسمى بالتبعية النمائية، بمعنى أن نمو الوعي الدلالي تابع للبنيات الإجرائية.

(*) عند استشاراتنا لكتاب جامع الدروس العربية، بخصوص هذه النقطة وجدنا ما يلي: قرب ظرف مكان غير معين، أي ليس له صورة تدرك بالحس الظاهر.

وتجدر الإشارة إلى أن عدداً من الأدبيات السيكولسانية قد اعتمدت هذه المقاربة الأحادية البياجوية في تناولها لنمو الوعي الدلالي ومنها: دراسة هيريمان (Herriman, 1986) التي أكدت أن الوعي اللساني مرتبط بمرحلة العمليات الإجرائية، ودراسة سميت (Smith,1976) التي نصت على أن بزوغ الوعي الدلالي مقترن بنفاذ الطفل إلى مرحلة العمليات المجردة. وفي السياق ذاته، حاولت عدة دراسات تجريبية تبرير فرضية البنيات الكلية عبر كشفها لوجود ترابطات دالة بين توفق الطفل في عدد من المهام البياجوية (الاحتفاظ، الترتيب، التضمين) ونشاطه المطالساني (Tunmer & Fletcher,1981; Hakes,1980)، كما أن فلافل (Flavell, 1978) بدوره تأثر بهذه الفرضية، وذلك في تأكيده على أن كلا من التفكير الإجرائي والوعي اللغوي، يعبران عن تغير عام يعرفه نظام المعارف، يتمثل في تشكل الميدان المطامعرفي. في حين نجد بيرتود - بابندروبولو Berthoud-Papandropolou (1980)، على الرغم من الحذر الشديد الذي تبديه اتجاه جملة من المفاهيم البياجوية، من خلال تأكيدها على أن النمو المطالساني ليس جزءاً من نمو البنيات المنطقية الرياضية ولا يمكن دمجه ضمن بنيات كلية؛ فإنها ترى بالمقابل أن هناك نوعاً من التوازي بين نمو المسارين المطالغوي والمنطقي الرياضي، مصرة على أن ابنباء مفهوم الكلمة لدى الطفل يتفاعل مع تكون مفهوم العدد والاحتفاظ والترتيب والتضمين لديه. كما أن ارتقاء الوعي اللساني يتحقق عبر مسار خطي تصاعدي مطرد يتحول الطفل بموجبه من حالة القصور إلى حالة الخبرة وفقاً لعدد من المراقي التي يتجاوز لاحقها سابقها.

تتضمن التجربة المعتمدة في هذا البحث عدداً من الوقائع التي تفيد عدم انسجام نمو نظرية الذهن حول الكلمة مع هذه المقاربة الأحادية، والتي تتمثل فيما يلي:

- كون ارتقاء كفاءة التمييز بين التمظهر اللساني والواقع اللساني للكلمة لا يتحقق عبر مسار خطي تصاعدي مطرد، إذ إن الأطفال صغار السن يتمتعون بالقدرة المطالسانية نفسها التي عبر عنها كبار السن. مما يدعونا إلى مراجعة الفكرة الأحادية القائلة بأن وعي الطفل اللساني ينتقل عبر مسار نمائي تصاعدي مطرد من حالة اللاخبرة المطالسانية إلى حالة الخبرة.

- عدم انحصار مسار نمو كفاءة تقويم المعتقد الخاطئ فقط في وتيرة الارتفاع المطرد، إذ يشمل إيقاعات نمائية أخرى (تراجع، استقرار)، يجعله لا يتلاءم مع مبدأ التراتبية النمائية.

- طبيعة التغايرات التي تعرفها نظرية الذهن حول الكلمة في أثناء نموها، والتي تتجلى أولاً، في التباينات القائمة بين أداءات المفحوصين لكل من اختبار التمييز بين التمظهر اللساني للكلمة والواقع اللساني. وتتمثل ثانياً، في التفاوتات الملاحظة بين إجابات المفحوصين على بنود اختبار المعتقد الخاطئ. وتتمظهر ثالثاً، في الاختلافات القائمة بين نتائجنا ونتائج عدد من الدراسات الغربية، وخاصة ما توصلنا إليه من كون الطفل قادراً على الوعي بمفهوم الكلمة قبل السن المعتمد من طرف تلك الدراسات. لهذا ينفلت نمو نظرية الذهن حول الكلمة من مبدأ البراديغم الأحادي «البنيات الكلية».

بناء على ما سبق، علينا الإقرار بمحدودية البراديغم الأحادي، وعدم صلاحيته لتفسير نمو النظرية الذهنية حول الكلمة. ومن ثم يحق لنا تعويضه ببراديغم آخر أكثر فاعليه وانفتاحاً، هو البراديغم التعددي. وفي هذا الإطار، نجد عدة دراسات قد قاربت نمو مفهوم الكلمة لدى الطفل انطلاقاً من هذه الرؤية التعددية التي ننشدها، حيث أكد بعضها على ما انتهينا إليه من كون هذا النمو خاضعاً لتغايرات ضمنفردية، وأنه لا يعرف فقط مسار الارتفاع المطرد، بل يشهد في فترات عمرية نكوصات وتراجعات (Bassono,1999b) كما نص بعضها الآخر على أهمية التغاير البينسياقي في وعي الطفل بمفهوم الكلمة، إذ قامت كارمليوف سميت (Karmiloff-Smith,1996) بموضعة الطفل في وضعيات تجريبية مشوقة (قصة تحكى ويتوقف الراوي في لحظة معينة ويطلب من المفحوص ذكر آخر كلمة أنصت إليها)، وتوصلت إلى أنه قادر على الوعي بمفهوم الكلمة في مرحلة مبكرة قبل تمدرسية. ومن بين النتائج المثيرة التي خرجت بها هذه الباحثة أن أطفال سن الرابعة وبنسبة (75%) والخامسة بنسبة (95%) يعتبرون كلاً من فئة الكلمات المفتوحة (Open class words) (نعوت، أسماء، أفعال) والمغلقة (Closed class words) (محددات، حروف المعاني، روابط) «كلمات». ونحن بدورنا رصدنا عدداً من القدرات المطالسانية المتميزة التي يعبر عنها الطفل قبل سن الثامنة. قبل السن المعتمد من طرف برتود - بابندروبولو (مرجع سابق). ومنها اعتباره في سن السادسة أن ظرف المكان «قرب» كلمة، ووعيه في سن الخامسة بطبيعة

العلاقة الاعتباطية القائمة بين الأسماء ومراجعها (درهم وآليس). وكما هي الحال بالنسبة لنتائج كارميلوف سميت (مرجع سابق)؛ فإن مرد بروز هذه الكفاءة المطالغوية ضمن معطياتنا التجريبية يتمثل في طبيعة الأداة التجريبية المعتمدة، والتي تأخذ شكل سيناريوهات حوارية ولعبية، إذ كثيراً ما أثارت ضحك المفحوص وبخاصة في البند آليس، مما أتاح لنا إمكانية التعرف على كفاءة الطفل المطالسانية بشكل غير مباشر في مرحلة مبكرة. أما بالنسبة لاختبارات برتود-بابندروبولو التي تأخذ شكل أسئلة مدرسية مباشرة «ماذا تعني لديك كلمة؟ قدم لي مثالاً عن كلمة طويلة؟...»، فقد انتهت إلى موضعة الطفل في وضعيات غير ملائمة، مما جعل الباحثة تتعرف على وعي الطفل اللساني في سن متأخرة. وعليه، نرى أن نظرية الطفل الذهنية حول الكلمة تتباين تبعاً لطبيعة الاختبار المعتمد، ومن هنا نؤكد على أهمية التغاير البينسياقي.

وعلى الرغم من ضآلة هامش التغاير البينفردي المعاين من خلال معطيات التجربة المعتمدة في هذا الفصل، فإن عدداً من الباحثين التعدديين قد توصلوا ميدانياً لإبراز أهمية هذا العامل في تكون مفهوم الكلمة لدى الطفل ومنهم باسونو (Bassono, 1999b) وفونسو (Fenson, 1994) ذكر من طرف كارميلوف سميت (a1997) وريزنيك (Reznick, 1997) ذكر من طرف كارميلوف سميت (a1997).

لا جدال في أننا سنسقط في نوع من المجازفة العلمية غير المحسوبة، إن نحن حاولنا استثمار المعطيات التجريبية لهذا الفصل في مقارنات بيثقافية أوبينلغوية نظراً لانعدام التوحد على مستوى الشرط التجريبي بين دراستنا ودراسات أخرى يمكن اعتمادها في ذلك، لكن هذا لا يعني أننا لا نعترف بأهمية التغاير البينثقافي والبينلغوي في انبناء مفهوم الكلمة لدى الطفل كما أكدت ذلك عدة دراسات (Gopnik & Choi1995; Bassano,1999a).

وخلاصة القول، هي أن نظرية الذهن حول الكلمة ظاهرة متغايرة، وإن كانت معطيات التجربة المعتمدة قد أفادتنا أساساً فيما يخص التغاير الضمنفردي والبينسياقي، فإن اعتماد هذين الشكلين من التغاير، كفيل لوحده بجعلنا ننفي الطابع الكوني عن هذه النظرية، مؤكدين في المقابل على طابعها النسبي والمحلي.

لكن أمام تغايرية نظرية الذهن حول الكلمة ونسبيتها، ألا يمكن رسم مسار نمائي محلي، وذلك انطلاقاً مما نتوافر عليه من معطيات ميدانية؟

4 . 3 . 2 . المظهر التآلفي في نمو نظرية الذهن حول الكلمة:

تفيد المعطيات الميدانية لهذا البحث أن نمو نظرية الذهن حول الكلمة يتحقق عبر سيرورة التغير المفهومي التي تمكن من نقل المعارف من مستواها الساذج إلى مستواها العلمي. لكن هذا لا يتحقق بشكل فجائي، بل يمر بمرحلة وسطية يعمل فيها الطفل على التأليف بين معتقداته الساذجة والمعارف العلمية المحصلة في الغالب من المدرسة، لينتهي إلى نوع من النظرية التركيبية. وبالتالي فإن سيرورة التغير المفهومي في ميدان اللغة لا تختلف عن مثيلاتها في ميدان المعارف الفزيائية والفضائية (Vosniadou، قيد النشر). بمعنى أن الطفل في مرحلة أولى لا يعمل على إقصاء معارفه اللسانية البدائية، بل يحاول أن يؤلف بها وبالمعارف المستدخلة نظريات جديدة (Carey & Johnson,2000).

إضافة إلى ميكانيزم التآلفية المعتمد من طرف الطفل في عملية تغييره المفهومي، نجده يستدعي آلية أخرى وهي التمييزية، إذ إن استخدامه لهذه الآلية لا يقتصر على تكوين المفاهيم الفزيائية والرياضية كما أقر بعض الباحثين (تمييز الحرارة عن السخونة والقوة عن الطاقة) (Carey 1991; Ioannides & Vosniadou، قيد النشر)، بل يتعلق كذلك ببناء مفهوم الكلمة. ويبدو ذلك جلياً في تبريرات أطفال المستويات الدراسية الأولى الذين يخلطون في الغالب بين الكلمة والحرف والكتابة «بند قطار؛ اخترت كلمة أصدقاء لأنها طويلة في الكتابة/ لأن فيها عدداً كبيراً من الكلمات» ولكن في مرحلة نمائية متقدمة نجد الإجابة التالية «بند قطار؛ لأنها تتضمن أكبر عدد من الحروف».

لا خلاف في أن التمدرس يشكل عاملاً مؤثراً في عملية التغيير المفهومي، إذ إنه يقنع الطفل بالتنازل عن نظريته الساذجة والتركيبية لصالح المعارف العلمية. ويمكن استنتاج أهمية هذا العامل من خلال التباينات الواضحة بين إجابات أطفال الروض وأطفال المستويات الدراسية المتقدمة. وعلى هذا الأساس، نؤكد أنهبدون عامل التمدرس لا يمكن الحديث عن سيرورة تغيير

مفهومي، بحيث سيظل المفحوص حبيس نظريته الساذجة حول مفهوم الكلمة. ودليلنا في ذلك دراسة لكولينسكي Kolinsky ومساعديه (1987)، توصلت إلى أن الراشدين الأميين يتشابهون في مستويات وعيهم الدلالي مع الأطفال المتمدرسين المبتدئين. ولا يقتصر هذا الحكم على النظرية الذهنية حول الكلمة فقط بل لوحظ كذلك في نمو النظرية الفضائية الساذجة، إذ إن تمثلات الراشدين الأميين حول كروية الأرض وبعض المفاهيم الفضائية تتشابه مع تمثلات متمدرس مبتدئ صغير السن (Vosniadou، قيد النشر).

والواقع أن أطفال الروض ليسوا وعاء فارغاً، بل يتوافرون على نظرية ساذجة حول الكلمة، هي التي مكنتهم من اختبار التمييز بين التمظهر اللساني والواقع اللساني. مما يدعونا إلى الاعتراف بأهمية المعارف السابقة في تكون النظرية الذهنية حول الكلمة. هذه المعارف التي تبنى وتوجه بواسطة مبادئ شبه فطرية ومتخصصة (Golinkoff، قيد النشر).

إجمالاً، هناك عوامل متنوعة تساهم في تكون النظرية الذهنية حول الكلمة:

- معارف سابقة ذات أصول فطرية.

- اكتساب يأخذ شكل معرفة مدرسية أو خارج مدرسية.

- دينامية النظام المعرفي الداخلي.

هكذا فالطفل كما نصت كلينكوف Golinkoff (قيد النشر) في نموذجها التآلفي يعتمد دعامات متنوعة (Multiples Cues) في اكتسابه لمفهوم الكلمة.

5 .3 .3 . حدود ومصداقية الفرضيات:

يمكن الإبقاء في هذا النطاق على خلاصتين رئيسيتين تؤكدان مصداقية الفرضيات المعتمدة في هذه التجربة، واضعة بذلك علامة استفهام كبيرة أمام نتائج بعض الدراسات التي عالجت نظرية الذهن حول الكلمة من خلال منظور أحادي (Herriman,1986; Smith,1976; Berthoud-Papandropolou,1980).

1 . تغايرية نظرية الذهن حول الكلمة المتجلية فيما يلي:

- كون مسارات نموها لا تعرف فقط وتيرة الارتفاع الخطية المطردة، بل تشهد تراجعات واستقرارات.

- التغاير الضمنفردي المتمثل في أداء عناصر العينة الذي يتباين من جهة، بين اختبار المعتقد الخاطئ حول مفهوم الكلمة واختبار التمييز بين التمظهر اللساني والواقع اللساني للكلمة وبين بنود اختبار المعتقد الخاطئ لمفهوم الكلمة من جهة ثانية. إلا أننا نشير إلى أن هذا النمط من التغاير غير قائم بين بنود اختبار التمييز بين التمظهر اللساني والواقع اللساني، مما يجعلنا نعترف بمحدودية فرضية التغاير الضمنفردي في هذا الاختبار.

- التغاير البينسياقي الذي يفيد أن تعديلاً بسيطاً في المهام، يمكننا من الحصول على نتائج مختلفة عما توصلت إليه دراسات أخرى فعملية تبسيط مهمة وجعلها أكثر ملاءمة، تتيح لنا إمكانية التعرف على نشاط الطفل المطادلالي في فترة سابقة عن تلك التي حددتها بيرتود-بابندروبولو (Berthoud-Papandropolou, 1980).

- التغاير البيثقافي والبينلغوي: التزاماً بروح المصداقية العلمية، نرى أن معطيات تجربة هذا البحث غير كافية لرصد هذين النمطين من التغاير.

2 . تآلفية نظرية الذهن حول الكلمة:

إن نظرية الذهن حول الكلمة تتحقق عبر سيرورة التغير المفهومي التي هي عبارة عن نشاط تآلفي، تعتمد عدداً من العوامل في بنائها لهذه النظرية ومن بينها المعارف السابقة ذات الأصول الفطرية، والاكتساب المدرسي والخارج مدرسي، ثم دينامية نظام المعارف.

المـــراجـــع

الغلاييني، مصطفى (1980) الطبعة الرابعة عشرة، جامع الدروس العربية، المكتبة العصرية، بيروت.

Astington, J.(1996) . What is theoretical about the child's theory of mind? A Vygotskian view of its Development. In theories of theories of mind, P. Carruthers & P.K. Smith (Eds) (184-1999). Cambridge: Cambridge University Press.

Baker. L. (1984). Spontaneous versus instructed use of multiple standards for evaluating comprehension : Effects of age, reading proficiency, and type of standard, Journal of experimental child of psychology, 38. 289-311.

Bassono, D. (1998). Premier pas dans l'acquisition du lexique, Perceptives, no 196, 117-126.

Bassono, D. (1999 a). Lexique et grammaire avant deux ans, Recherches en Linguistique et Psychologie cognitive, Presse universitaire de Reims, no 11, P 229-250.

Bassono, D. , Eme, P-E. & Maillochon, I. (1999 b). Variabilits dveloppentales et interindividuelles dans la formation du lexique en français,(P 227-233) In M. Huteau & Lautrey, J. (sous la direction) Approche diffrentielles en psychologie.

Berthoud-Papandropoulou, I. & Sinclair, H. (1974). What is a word ? Experimental study of children's ideas on grammar, Human Development, 17, 241-258.

Berthoud-Papandropoulou, I. (1978). An experimental study of children's ideas about language, In A. Sinclair, R. J. Javella, & W. J. M. Levlet (Eds.), The child conception of language, Berlin, Springer-Verlag.

Berthoud-Papandropoulou, I.(1980). La rflexion mtalinguistique chez l'enfant, Genve, Imprimerie Nationale.

Bowey, J. A. & Tunmer, W. E., Pratt, C. (1984). Development of children's understanding of the metalinguistic term word, Journal of Educational Psychology, 76, 500-512.

Carey, S., (1985). Conceptual change in childhood, Cambridge, Mass : Mass : MIT Press.

Carey, S. (1991).Knowledge acquisition : Enrichment or conceptual change? In S. Carey & R.Gelman (Eds.) Epigenesis of mind : Studies in biology and cognition (pp.257-291). Hillsdale, NJ : Erlbaum.

Carey, S.& Spelke, E.(1994). Domain-specific Knowledge and conceptual change in L.A. Hirschfeld & S.A. Gelman (Eds), Mapping the mind. Domain specificity in cognition and culture (169-200).New York : Cambridge University Press.

Carey, S., & Markman, E. (1999). Cognitive Development. In R.E. Rumelhart & B.O. Martin (Eds.), Handbook of Cognition and Perception, Vol. 1: Cognitive Science, 201-254.

Carey, S. & Johnson, S. (2000). Metarepresentation and conceptual change: Evidence from Williams Syndrome. In Sperber, D. (Ed.) Metarepresentation. Cambridge: Cambridge University Press, 225-264.

Carpenter, M., Nagell, K., & Tomasello, M. (1998). Social cognition, Joint attention, and communicative competence from 9 to 15 months of age. Monographs of the society for research, in Child Development, 63 (4, serial No 255)

Demetriou A. (1998). Nooplasis : 10+1 Postulates about the formation of mind. Cognitive development : special issue of learning and instruction: the journal of the European Association for research in learning and instruction, 8, (4): 271- 278.

Demetriou, A. & Raftopoulos (1999). Modeling the developing of mind : From structure to change. Developmental review 19, 319-368.

De Villiers, P. A., De Villiers, P.A (1978). Language acquisition, Cambridge, Harvard University Press.

Downing, J. (1969). How children think about reading, the reading teacher, 23, 217-230.

Dowing, J. (1970). Children's conceptions of language in learning to read, Education research, 12, 106-112.

Dowing, J. (1972). Children's developing concepts of spoken and written language, Journal of Reading Behavior, 4, 1-19.

Fisher, K, W. & yan, z (2002). The development of dynamic skill theory, in J.D. Lewkowicz, R. lickliter. (Eds), Conceptions of development lessons from the laboratory (P.279 - 312),Psychlogy Press, New york, London, Hove.

Fischer, K. W., Yan, Z., & Stewart, J. (2002). Adult cognitive development: Dynamics in the developmental web. In J. Valsiner & K. Connolly (Eds.), Handbook of developmental psychology. Thousand Oaks, CA: Sage.Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.

Flavell, J.H. (1978). Metacognitive aspects of problem solving, in B. Resenick (ed). The nature of intelligence, Hillsdale, Erlbaum.

Flavell, J.H. Speer, J.R. Green, F.L., August, D.L. (1981). The development of comprehension monitoring and knowledge about communication, Monographs for the Society for research in child development, 46, 1-65.

Flavell, J.H., (2000). Development of children's knowledge about the mental world. International journal of behavioral, 24 (1), 15-23.

Flavell, J.H., (2001). Development of children's understanding of connections between thinking and feeling. Psychological science, Vol. 12, no 5. 430-432. Flavell, J.H., (2001). Development of children's understanding of connections between thinking and feeling. Psychological science, Vol. 12, no 5. 430-432.

Golinkoff, R. M., Hollish, J.G, & Hirsh-Pasek, K.(In Press). Breaking the word barrier. Breaking the language barrier: An emergentist coalition model for the origins of word learning. In Society for research in child development monographs.

Gopnik, A. & Choi, S. (1995). Names, relational words, and cognitive development in English and Korean speakers: Nouns are not always learned before verbs, in M. Tomasello & W.E. Merriman (Eds.). Beyond names for things, Lawrence Erlbaum, 63-80.

Granott, N. Ficher, K. W. & Parziale, j.(In press). Bridging to unknown: A transition mechanism in learning and development. In N. Granott & J. Parziale (Eds.), Microdevelopment: transition processes in development and learning. Cambridge, U. K,: Cambridge university press.

Gutheil, G., Vera. & Kiel, F.C (1998). Do houseflies think? Patterns of induction and biological beliefs in development, cognition, 66, 33-49.

Hakes, D. T. (1980). The development of metalinguistic abilities in children, Berlin, Springer-Vrelag.

Herriman, M.L.(1986). Metalinguistic awareness and growth of literacy, in S. de Castell, A. Luke & K. Egan (eds.), Literacy, society, and schooling: A reader, Cambridge University Press.

Houd, O. (1999). De la pense du bb celle de l'enfant : l'exemple du nombre Sciences humaines,116, 251-258.

Ioannides, C & Vasniadou, S (In press.). Exploring the changing meaning of force, Running head : The changing meaning of force.

Karmiloff-Smith, A., (1992). Beyond modularity: A development perceptive on cognition science. Cambridge, MA : MIT Press/Bradford books.

Karmiloff-Smith, A., (1994). Prcis of beyond modularity : A developmental perceptive on cognitive science. Behavioral and Brain and science, Cambridge University Press, 17, 693-745.

Karmiloff-Smith, A., Grant, J., Sims, K., Jones, M-C., & Cuckle,. (1996). Rethinking

metalinguistic awareness: representing and accessing knowledge about what counts as a Word. Cognition, international journal of cognitive science, 58, 197-219.

Karmiloff-Smith, A. (1997) . Continuing Commentary on A. Karmiloff-Smith (Beyond modularity). Behavioral and brain sciences 20,351-369.

Karmiloff-Smith, A. (1998). Development itself is the key to understanding developmental disorders (Developmental disorders, review).Trends in cognitive science, Vol.2, No. 10, 389-398.

Kolinsky, R., Carey, L., Morais, J. (1987). Awareness of words as phonological entities: the role of literacy, Applied psycholinguistics, 8, 233-232.

Lautrey, J. & Caroff, x. (1999 a). Une approche pluraliste du developement cognitif : La conservation "revisitee", in G. Netchine-Grynberg, (Ed). Developement et fonctionnement cognitifs : Vers une integration (155 -180). Paris : PUF.

Melot, A.M. (1997). Le developement des metarepresentations: Ou comment l'enfant devient psychologue. Bulletin de psychologie, 50(427), 39-47.

Melot, A.M., & Houde, O. (1998). Categorization and theories of mind : The case of The appearence/reality distinction. Current Psychology of cognition, 17, 71-93.

Melot, A.M. (1999). Les representations du fonctionnement mental chez l'enfant d'âge prescolaire, in G. Netchine-Grynberg, (Ed). Developement et fonctionnement cognitifs: Vers une integration (105 -124). Paris : PUF.

Melot, A.M., (2001). La repersentation de l'esprit chez l'enfant. Pour la science. No. 279. 66 72.

Mounoud, P. (2000).Le dveloppement cognitif selon Piaget. Structures et points de vue. In O. Houde & C. Meljac (ed), L'esprit Piagetien. Hommage international a jean Piaget. (191-211). Paris, PUF.

Nelson, K. (1973). Some evidence for the cognitive primacy of categorization and its functional basis, Merrill-Palmer, Quarterly, 19, 21-39.

Osherson, D & Markman, E. (1975). Language and the ability to evaluate contradiction and tautologies, Cognition, 3, 213-226.

Piaget, J (1926). La repersentation du monde chez l'enfant, Neuchâtel, Delachaux & Niestl.

Povinelli, D. (1996). Chimpanzee theory of mind? The Long road to strong inference. In P. Carruthers & P.K. Smith (Eds) Theories of theories of mind, (293-299). Cambridge: Cambridge university press.

Reuchlin, M. (1978). Processus vicariants et diffrences individuelles, Journal de psychologie, No. 2, 133- 145.

Smith, C, L. (1979). Children's understanding of natural language hierarchies. Journal of Experimental Child Psychology, 27, 437-458.

Spelke, E.S, Vishton, P., & Hofsten, V.C., (1995). Object perception object-directed action, and physical knowledge in infancy .Gannizza, M.S.(ed), the cognitive neuroscience. Cambridge. MIT Press.

Spelke, E.S (In press) . Developing knowledge of space : Core systems and new combination, In S. M. Kosslyn & A. Galburda (Eds). Languages of the brain. Cambridge. MA: Harvard Univ. Press.

Tunmer, W.E., Fletcher, C.M. (1981). The relationship between conceptual tempo, phonological awareness, and word recognition in beginning readers, Journal of reading behavior, 13, 173-186.

Vasniadou, S. (under review). Mental models in conceptual development.

رؤية العالم لدى عينة من الأطفال المصريين بالتعليم الإعدادي «النظرة إلى الدول العربية»

سوسن عبداللطيف الشريف
باحثة اجتماعية وتربوية - القاهرة - جمهورية مصر العربية

الملخص:

في ضوء الاهتمام بالأطفال والتنشئة الاجتماعية السليمة لهم من جميع الجوانب الثقافية والاجتماعية وتزويدهم بالقيم الإيجابية، والتي تقدم لهم من مصادر متنوعة مثل الأسرة والمدرسة ووسائل الإعلام، كان من الضروري التعرف على رؤيتهم الخاصة بهم، أو بمعنى آخر كيف ينظرون إلى العالم المحيط بهم وانعكاس الظروف، والأوضاع السائدة عليهم، وعلى تصورهم للواقع الذي يعيشون فيه، ورؤيتهم المستقبلية، وذلك عن طريق معرفة رؤيتهم الخاصة. ويحتوي مفهوم رؤية العالم على عدة عناصر ومكونات، وستكتفي الدراسة الحالية بالتركيز على مفهوم «الآخر»، وهو من المفاهيم المكونة لرؤية العالم.

ترجع أهمية هذه الدراسة إلى ما تمثله مرحلة المراهقة المبكرة من أهمية في المراحل العمرية التي يمر الإنسان بها في أثناء عملية التنشئة الاجتماعية. إضافة إلى التعرف على بعض الأبعاد الخاصة بواقع شريحة من أطفالنا في الواقع الاجتماعي، من خلال النتائج التي توفرها دراسات رؤى العالم لدى الأطفال في هذه المرحلة من حيث التعرف على طبيعة عوالم هؤلاء الأطفال، وبالتالي الاستفادة منها في عملية التخطيط الاجتماعي، والتربوي، والثقافي لمستقبلهم.

اعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي، حيث استخدمت الأدوات التي تتناسب مع غرض الدراسة وهي: المقابلة - تحليل المضمون - استمارة الاستبانة. واختيرت العينة من طلاب المرحلة الثانية من التعليم الأساسي، بعدة مناطق روعي فيها تنوع المستويات الاقتصادية والاجتماعية، وتم تطبيق الدراسة في محافظة القاهرة بجمهورية مصر العربية على 7 مدارس.

وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: أن الأسرة تعد عاملاً مؤثراً قوياً على اتجاهات وآراء الطلاب حتى ولو كانوا يحملون وجهة نظر خاصة بهم، كما أنها تساهم إلى حد كبير في تكوين هويتهم، وأساليب تفكيرهم تجاه ما يحيط بهم من أنظمة وأشخاص وعلاقات، وحول نظرتهم لذاتهم وللآخر بصفة عامة. ولكن هذا لا ينفي أن لكل منهم آراء خاصة به، تتسم بالنضج المبكر غير المتوافق مع المرحلة العمرية التي يمرون بها. تمثل المدرسة المؤسسة الثانية بعد الأسرة التي يتلقى فيها الفرد أسس التنشئة والتعامل مع الحياة، ولذا يرتبط بعض الطلاب بالمدرسة؛ لأنها بالنسبة لهم تمثل أولى الخطوات للمستقبل، وعن طريقها يصل كل منهم إلى ما يريد أن يكون عليه. كما يتميز الطلاب بأفكار قوية تتسم بالنضج والمنطقية، وبصفة خاصة تجاه الآخر من الدول العربية أو الغربية أو إسرائيل، ويحددون ببراعة مكانتهم في العالم سواء أكانوا مصريين أم عرباً .

How Egyptian Children in Middle Schools View Their World?

Sawsan Al-Sherif
Cairo - Egypt

Abstract

Worldview studies emerge through monitoring person's view of widespread circumstance and values in his society. The main concern in it is the cultural which reflect the traditions, thinking types, and all what persons gain by interaction with society and other peoples. Many studies indicate that the social and cultural changes leave huge effect on the relationships between generations. Also many evidences of various problems which a person faces usually has roots in early of his development stages. Hence, the current study focuses on the pre-school children, and how they view "The other". The lack of researches in the image of the world among children necessitated the writing of this paper.

مقدمة

يستند الوجود الإنساني إلى بعدين متكاملين هما: البعد المادي، والبعد الإنساني. فالإنسان الذي يتفاعل مع هذا الوجود ومكوناته المختلفة هو تكوين نفسي و شخصية تتميز وتتفرد بخصائص معينة، تحقق ذاتها في العمل والإنتاج؛ لذا كان من الضروري إبراز الأبعاد الأساسية للإنسان، والمجتمع الذي يعيش فيه، بمن فيه من أفراد آخرين وبيئات أخرى تساهم في تشكيل أبعاد هوية الإنسان، مما يتطلب فهم مكونات، وعناصر، ومقومات المجتمع الذي يعيش فيه الفرد، مع الاهتمام بوجه خاص بالمقومات الثقافية التي تلازم الإنسان منذ مولده وخلال كل مراحل حياته، والتي تتدخل في صياغة شخصيته الاجتماعية، وفكره وقيمه، ونظرته إلى الحياة، وموقفه من الثقافات الأخرى سواء كانت ثقافات معاصرة أو ثقافات قديمة.

ومن خلال العمليات التي يقوم بها الفرد للتكيف مع المجتمع المحيط به وعلاقته مع الآخرين، يكتسب بعض المقومات الاجتماعية والثقافية، إلى جانب المقومات الأساسية التي يولد بها، والتي تتمثل في الذات الشخصية للفرد بمكوناتها المختلفة، وكل تلك المقومات تؤدي في النهاية إلى الشخصية المميزة لكل فرد كما تظهر لنا. ومما لا شك فيه أن تأثر الفرد بكل ما يحيط به يزداد في المراحل الأولى من العمر، أي في الوقت الذي يتلقى فيه الفرد ثقافة مجتمعه وتقاليده من خلال عملية التنشئة الاجتماعية، ويكون هذا بتركيز أكبر في مرحلتي الطفولة والمراهقة.

وحتى يمكننا فهم مكونات البناء الإنساني يجب أن نقوم بدراسة ومعرفة موقف الإنسان ونظرته إلى العالم، كما يتمثل في عدد من الأشخاص الذين ينتمون لشرائح عمرية واقتصادية، واجتماعية متباينة. فالإنسان كائن مجتمعي لا يستطيع أن يعيش بمفرده؛ ولذا فإنه يندمج مع من حوله. وبقدر ما تمتد وتتسع صلاته بأقارب، وجيران، وزملاء، وأصدقاء، ومعارف، بقدر ما يشعر بأنه ليس بمفرده في الكون، ويشعر بقدرته على التأثير والتأثر بالآخرين، وكذلك يتأثر بمجتمعه، وبيئته التي يعيش فيها بما تحتويه من ثقافات، وعادات، واتجاهات، وتقاليد. (حنا، 1999)

لذا تأتي أهمية دراسة الإنسان ورؤيته للعالم الخارجي، وعلاقاته الداخلية، والخارجية وموقفه من كل ما يحيط به، مما يكشف عن نظرته الخاصة، والتي تعبر عن المبادئ العقلية التي تكمن وراء هذه النظرة أو تلك الرؤية، والتي تعبر عن هويته التي يتفرد بها.

ولقد تعددت وجهات النظر حول البحث عن هوية متفردة بين مؤيدين ومعارضين، ويمكننا تناول بعض وجهات النظر بالعرض والتحليل حول مسألة تحديد الهوية فيما يلي:

يرى حامد عمار أن الهوية عبارة عن مجموعة من الأنساق والأنظمة الاقتصادية والسياسية والاجتماعية، بما فيها من قيم ومعتقدات وشرائع سماوية. وهي كذلك عبارة عن مزيج من تفاعل الماضي بما يحمله من موروث اجتماعي وثقافي مع الحاضر بما يعبر عن واقع نعيش فيه، مما يساعدنا في تكوين تصور عن المستقبل. وهذا التفاعل يثير الحيرة حول إمكانية إحداث توازن بين كل تلك المكونات، ومدى إسهام هذا التوازن في الوصول إلى تحديد مفهوم الهوية، وهي قضية تشغل في المقام الأول الجيل الجديد الذي يبحث له عن هوية تعبر عنه، وعن أفكاره.(عمار، 2002)

بينما يرى مارك فومارولي أن الهوية هدف دائم تسعى إليه كل جماعة إنسانية، ليمكنها من خلاله تحقيق ذاتها على مر الأزمنة. وإن كانت تخفق في الوصول إلى هذا الهدف في كثير من الأحيان، ويضع فروقاً بين الهوية والتفرد، على أساس أن التفرد يرتبط إلى حد كبير بالبشرية نفسها التي تتنوع وتتخذ أشكالاً لا يمكن أن يشبه أحدهما الآخر. وتنتج أشكال التفرد من خلال التجارب الفردية المشتركة، والتي تنتقل بفعل العادات والتقاليد والذاكرة عبر الأجيال، وعبر الحدود المكانية والزمانية بشكل شبه مستمر، مما يساعد على ظهور اتجاه عام واحد يتجدد بفعل تلك المصادر. وهذه العملية تؤدي إلى انصهار مفهوم الهوية الفردية في المفهوم العام للجماعة، وهذا يساعد على مواجهة التحديات والصراعات المجتمعية.(فومارولي، 2001)

وعلى الرغم من رفض فومارولى للبحث عن هوية إلا أن البحث عن التفرد والتميز، ما هو إلا بداية الطريق لتحديد هوية. فإن كانت الهوية من وجهة نظر الكاتب مسألة عمومية أكثر منها فردية، فعن طريق تحقيق الأفراد لفرديتهم وتميزهم سينعكس ذلك في المجمل ليصبح لدى المجتمع الذي يعيشون فيه هوية متفردة خاصة به مستمدة من أفراده.

ويرى السيد ياسين أن أزمة الهوية تعد من أبرز علامات أزمة الثقافة، وهذا لأن الهوية تشير إلى حد كبير إلى هوية الجماعة أو المجتمع الذي ينتمي إليه الفرد؛ ولذا فإن بناء الهوية الفردية والذي يتم عن طريق عملية التنشئة الاجتماعية يعد عملية أساسية بالنسبة لأي ثقافة. وتقوم التنشئة الاجتماعية بوظيفة إنتاج شعور الفرد بهويته وذاته. وحتى يمكننا الحديث عن الهوية في أي مجتمع نحن في حاجة إلى تحديد مفاهيم قادرة على البحث في جوهر مشكلة الهوية، والمفهوم الأقدر على ذلك هو مفهوم رؤية العالم. (ياسين، 2002)

إن دراسات رؤى العالم تهتم إلى حد كبير، وتركز على إبراز الهوية الفردية من خلال نمط أفكار الأفراد وما يتضمنه من ترسبات الماضي والحاضر الآني ونظرة استشرافية للمستقبل أي: إن الهوية هي نتاج لتفاعل تلك المكونات. وهنا يأتي دور الكبار مع النشء عن طريق غرس القيم الأصلية للتراث في نفوسهم، وفي الوقت نفسه مسايرة التطور الفكري والحضاري في مختلف المجالات. والبحث عن الحلول الجذرية لا المؤقتة، عن طريق المواجهة المستمرة وتنمية ملكة التفكير والبحث. بالإضافة إلى التعرف على وجهات النظر حول الأنظمة السائدة والمتغيرات التي تؤثر على تلك الأنظمة.

فدراسات رؤى العالم تنبثق من خلال رصد رؤية الإنسان لما يحيط به من أوضاع وقيم وأنساق مجتمعية، وتحاول الغوص داخل الظواهر لتفسير العلاقات القائمة فيما بينها. وعلى هذا فهي تهتم بالأنماط الثقافية السائدة، والتي تعبر عن العادات والتقاليد وأنماط التفكير، والنظم الاجتماعية المختلفة والقدرات والإمكانات، وكل ما يكتسبه الفرد من خلال تفاعله وتأثره بالآخرين وبالمجتمع الذي يعيش فيه. (أبو زيد، 1994)

أي: إن رؤية العالم لها ثلاثة عناصر رئيسية تسعى من خلالها للوصول إلى مفهوم محدد عن هوية الفرد، ويمكن القول إن تلك العناصر هي «القيم»، و«الأنساق»، و«المضمون». «القيم» وما تمثله من معتقدات وعادات وموروثات، و«الأنساق» بما تشتمل عليه من انساق اجتماعية واقتصادية وثقافية وسياسية ودينية، ويقصد «بالمضمون» التفاعلات التي تحدث بين تلك الأنساق ومحصلة هذه التفاعلات يساعد في الوصول إلى البنية المشكلة لتلك الرؤية أو النظرة.

من ثم فإن دراسات رؤى العالم تتحدد من خلال مجموعة من التساؤلات والأحكام حول الأنساق أو المشكلات الجدلية المتعلقة بالشعوب. كما تضم العقائد، والأحكام المختلفة المتعلقة بتلك المشكلات، أو التساؤلات التي تتصل بالإنسان، ومصيره، وموقفه من الحياة، واتجاهاته الأساسية. وأسلوبه في التفكير المنطقي الذي يبدأ من الاعتقاد بصحة أو خطأ بعض الافتراضات، أي: أن رؤية العالم تقوم على ما يطلق عليه «الصورة الكونية»، والتي تشكل القاعدة الأساسية من المعتقدات والمسلمات والافتراضات حول العالم الواقعي، والتي يمكن الوصول من خلالها إلى مغزى حول الكون؛ ولذا فإن رؤية العالم تزود الشخص بأساليب يستطيع أن يربط بها رؤيته الذاتية الخاصة عن الواقع بالحياة العملية لدى غيره من الأفراد والثقافات، ولقد أكدت بعض البحوث أن التغيرات الثقافية، والاجتماعية في المجتمع تترك أثراً كبيراً على العلاقات بين الأجيال. حيث يصبح الجيل الأصغر أكثر حرية في اختياراته الخاصة؛ لذا فمن الضروري دراسة العلاقة بين الأجيال من حيث المحتوى الثقافي.(زايد، 1993)

وعلى الرغم من أن أنماط الفكر لدى الأطفال لم تكد تصل إلى مرحلة النضج، إلا أن لديهم ثقافة خاصة، ورؤية فطرية تقوم على أساس الوعي والإدراك لما حولهم من مظاهر وسلوكيات، وأفراد وبيئة محيطة. ويبدو ذلك جلياً من خلال محاولتهم المستمرة للتعرف على البيئة والعالم المحدود الذي يعيشون في إطاره. فنجد أن الطفل بمجرد أن يبدأ في السير يحاول العبث بكل ما يقابله من أشياء، وينظر إليه بنظرة فاحصة محاولاً سبر غور هذه الأشياء، والتعرف عليها حتى يصل إلى فهم يرضيه حولها. ويختزن لها صورة في ذاكرته، تظل ملازمة له قد يطورها أو يغيرها أو يبقيها كما هي، ونلاحظ كذلك أنه عندما يبدأ في الكلام يغلب على أحاديثه طابع التساؤلات المستمرة عن كل ما يحيط به، عن الأفراد، وعن الحيوان والجماد، عن ماهية كل ما يقابله، وكيف تكون؟ ويفعل من؟ ولماذا هو موجود أساساً؟، وتمتد الأسئلة لتشمل الكون وعن خلقه. وتشير كل هذه التساؤلات إلى رغبة الطفل الفطرية في تكوين تصور عام عن كل ما يحيط به وعن ذاته، وعن العالم الذي يحيط به، وإن كان هذا العالم لا يتعدى في تلك المرحلة جدران المنزل الذي يعيش فيه.

ويزيد هذا من الدلائل على أن التنشئة الاجتماعية الأولية، والتي يتلقاها الطفل في الأسرة من أهم وسائل نقل الخبرات التي تتناقلها الأجيال من بعضها البعض حتى في ظل أي تغيرات محيطة، وقد تؤدي تلك التغيرات في بعض الأحيان إلى تبدل بعض القيم والعادات والمفاهيم السائدة إلا أن ذلك لا يمكن أن يغير من الإطار الثقافي العام. فمثلاً شعوب الأمة العربية تتفاوت فيها الثقافات وبشدة إلا أنها في النهاية تعبر عن أمة عربية واحدة. ولقد دلت بعض الدراسات على أن العديد من المشكلات التي يجابهها الإنسان عادة ما يكون لها جذور في مراحل نموه المبكر. فكثير من السمات الشخصية التي تتكون لدى الطفل تستمر معه في مراحل شبابه؛ لذا كان الاهتمام بالطفل أمراً ضرورياً. فالطفل ليس راشدا، لكنه من خلال نموه يدخل في عالم الراشدين. فمن خلال اللقاءات مع الأطفال وجد أنهم حازوا درجة مقبولة من الوعي بما يدور حولهم، ويتضح هذا من خلال أسئلتهم ومحاولتهم ليظهروا بمظاهر الكبار.(أبو هيف، 35:1999)

ويدعونا هذا إلى رد الاعتبار للصغار والاعتراف بكيانهم، وقدرتهم على تكوين نسق تصوري خاص بهم، ووجهة نظر يجب وضعها في الاعتبار؛ لذا كان من الضروري الاعتراف بأن الأطفال ينتمون إلى عالم الكبار من حيث قدرتهم على التفكير وتصور العالم المحيط بهم، ويتضح هذا جليا من خلال مطالب الأطفال الدائمة في معاملتهم كالبالغين، بل قد يصل ببعضهم إلى حد الغضب إذا أطلق عليه لقب «طفل». مما يلزمنا بالاهتمام بالطفل، وحقوقه، وتربيته، وإدراك أن للطفل لغته الخاصة، وسلوكاً معيناً يتصرف به من خلال قدراته. (يوسف، 85:1999)

ولقد اختيرت المرحلة الثانية من التعليم الأساسي لما تتسم به هذه المرحلة من رغبة الأطفال القوية في الاستطلاع عن طريق التساؤلات المتعددة عما حولهم من عالم وعلاقات، وما يكتسبونه من معارف جديدة متنوعة فيتسع أفقهم، وإدراكهم لما حولهم. ويبدو عالم الطفل في هذه المرحلة أكثر اتساعاً مما كان عليه، فتتنوع دوائر علاقاته، واتصالاته، بالإضافة إلى ولع الطفل في هذه المرحلة بالاتصال المباشر بالأشياء. فهو يصادف، ويصادق كثيراً من المواقف التي تثير بعض التساؤلات لديه. وتشكل الإجابة عن هذه التساؤلات رؤيته لهذه المواقف، والتي تعتبر انعكاسا للبيئة التي يعيش فيها. مما يثير لدينا الاهتمام بمعرفة آراء الأطفال، والتوصل إلى تحديد أكثر خصوصية عن تصورهم للعالم المحيط بهم.

مشكلة الدراسة:

مما لا شك فيه أن الإنسان والأنظمة المحيطة به وشبكة علاقاته مع تلك الأنظمة ومع الآخرين كان ومازال محوراً للعديد من الدراسات والأبحاث؛ بل إن من أكثر الموضوعات التي اهتم بها العلماء والمفكرون هو قياس مستويات الإدراك والفهم عند الإنسان بصفة عامة والطفل بصفة خاصة وتأثير البيئة بمختلف جوانبها الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية عليه. وفي هذه الدراسة من أكثر المؤثرات التي نهتم بها المؤثرات الثقافية؛ لأنها هي المحدد العام الأولي الذي يساهم في وضع اللبنات الأولى لأسلوب الفرد وقدرته على رؤية الأمور والموضوعات من حوله.

وكلنا يعلم الأهمية التي يحظى بها الأطفال، ليس لأنهم فقط جيل المستقبل وشباب الغد، بل لأنهم الآمال والطموحات التي نسعى إلى رؤيتها واقعاً ملموساً، هم اللبنات الأولى وحجر الأساس الذي يتوقف عليه بناء المجتمع بأسره، فإذا أسسوا تأسيساً سليماً صلح المجتمع، وازدهر مستقبله.

لذا يحمل الاهتمام بالأطفال في طياته اهتماماً ضمنياً بالحاضر والمستقبل. وتعد تنشئة الأطفال أمراً لا جدال فيه من حيث درجة تأثيرها على نمو ونضج الشخصية. ويقوم المهتمون بالعمل التربوي بتصميم وتنفيذ البرامج التربوية التي تطبق مع الأطفال وفق معايير خاصة يضعونها تتعلق بهؤلاء الأطفال.

وعلى الرغم من أن الطفل يبدو المحور الأساسي، بل الرئيسي في العملية التربوية، إلا أنه لا يزال بعيداً عنها؛ لان هذه البرامج تخطط وتنفذ دون الرجوع إلى الطفل ذاته، وإلى آرائه واتجاهاته الشخصية. وهذا اعتقاد من البعض أن الطفل لم يتسن له بعد القدرة على تكوين الآراء والأفكار التي تعبر عن واقعه الذي يعيش فيه.

لكن الحقيقة أن الأطفال لهم آراء خاصة ووجهات نظر حول ذاتهم وحول البيئة المحيطة بهم منذ اللحظات الأولى التي يدركون فيها وجودهم، ولم يتعد عمرهم أياماً، ويتخذون مواقف إزاء هذه الأشياء ويعبرون عنها بطرق مختلفة تتفاوت من طفل لآخر، وفي العادة يبدؤون بالتعبيرات

الانفعالية والعاطفية فيكرهون ويحبون ويتذمرون، وقد يرفضون ما يفرضه عليهم الآباء، أي: إنهم يتخذون مواقف مما يحيط بهم.

إن من أكثر المراحل التي يعد الإنسان فيها مؤهلاً للتأثر وبشدة لكل ما يحيط به من أنظمة ومتغيرات مرحلتي الطفولة والمراهقة على الرغم من اختلاف دوره في كل منهما. ففي مرحلة الطفولة يقتصر دور الفرد على أن يكون متلقياً فقط، وهذا لما لديه من قدرة على استيعاب الكثير من المعلومات التي تشكل المخزون المعرفي لديه، ويكون طرفاً في عملية اتصال بينه وبين البيئة المحيطة به، ويكون دوره مستقبلاً فقط لكل ما يرسل إليه من رسائل، والتي تكون عبارة عن معارف وخبرات يكتسبها من خلال تفاعله مع تلك البيئة، واحتكاكه بالآخرين. وتظهر الاستجابات لديه من خلال تساؤلاته المستمرة حول ماهية ما يتلقاه من معلومات. وبهذا يكون متلقياً فقط ولم يدخل في طور التحليل والجدال. بينما في فترة المراهقة يبدأ في اخذ مواقف من الأوضاع السائدة من حوله، بل إنه يكون آراء ومفهومات ووجهة نظر خاصة به حول كل ما يحيط به. وفي تلك الأثناء يسعى إلى البحث عن هوية محددة له وسط هذا الخضم من الأفكار والآراء التي يطرحها الآخرون حوله وحول العالم المحيط وتدور هذه العملية في الإطار الثقافي الذي يحيا فيه الفرد.

«وهو ما يعني بذل المزيد من الجهد لفهم الوعي الإنساني، وإدراكه لنفسه ومحيطه وعالمه بقصد الكشف عن أنماط التفكير، والمبادئ التي تكمن وراء هذه الظواهر، والأنشطة، ومواجهة تحديات المستقبل. تتضح أهمية دراسات وبحوث رؤية العالم، والتي ترتكز على الفهم، وليس الرصد أو الوصف. إنما تغوص وراء هذه الظواهر من خلال دراسة ما يراه الشخص، أو الذات موضوع البحث عن نفسه، وعن غيره، أو عما عداه من أشخاص، ومن كائنات، وأشياء، وظواهر، وقوى مختلفة».(أبو زيد، 1993)

وهذه المحاولات تساعدنا في اكتشاف جوهر الإنسان، والأنماط الفكرية الكامنة وراء سلوكه ورؤيته للمواقف المختلفة، فتصور رؤية العالم يتسم بالشمول، حيث إن العالم هنا لا يعني العالم الخارجي فقط بل يعني تناول الذات كمكون أساسي ومحوري في هذا العالم بالإضافة إلى مكونات العالم الأخرى من مكان وزمان وكون وطبيعة. أي: إنه تصور يشتمل على المعتقدات، والأفكار، والانفعالات، أي: إنه يهتم كذلك بالفرد والمجتمع في الوقت ذاته، بالإضافة إلى ارتباطه بالمستقبل ارتباطا وثيقا لأنه يصف الحاضر، والواقع الفعلي الذي يعيش فيه الفرد. مع وضوح تأثيرات الماضي على هذا الحاضر، وبالتالي يمكننا التنبؤ، والتحكم في المستقبل، ومعرفة مدى اتفاقه مع المستقبل المثالي كما يتصوره الأفراد، أو بمعنى آخر المثالية التي يتوق الفرد إلى وجودها.

لذا من المهم ضمان التنشئة السليمة للطفل عن طريق غرس القيم والمبادئ به مع الرغبة في أن يكون له شخصية مستقلة، ولوحظ أن أغلب الكتابات والأبحاث التي أجريت على الأطفال تعتبر انعكاسات لوجهات نظر الكبار على الأطفال دون الأخذ في الاعتبار وجهات نظر الأطفال أنفسهم. ويجدر بنا الشك في مدى معرفتنا بالفعل بعوالم أطفالنا، والتي تبدو مهملة ومجهولة بالنسبة للكبار. ومن ثم كانت الحاجة ملحة لاكتشاف عوالم الأطفال عن طريقهم أنفسهم، ويتم تناول ذلك بالإحساس نفسه الذي يعيشون به والأفكار التي توجههم وطريقتهم التي ينتهجونها في الحياة، بعيداً عن آراء وسلطة الكبار.

ورؤية العالم تدور في الأساس حول الإنسان وكل ما يحيط به من وجهة نظره، فالإنسان هو العنصر الأساسي الذي يحمل الرؤية، وهي تعبير عن الأوضاع والقيم السائدة في مجتمع ما. ويرى أحد الدارسين في هذا المجال أن رؤية العالم مركب من الأفكار والمشاعر والطموحات التي تربط بين مجموعة من الأعضاء ينتمون إلى جماعة اجتماعية واحدة، وهذه الجماعة تأخذ في أغلب الحالات شكل طبقة اجتماعية متميزة عن غيرها من الطبقات والجماعات الأخرى.

وهذا يشير إلى أن رؤية العالم تتضمن عدة عناصر أساسية، فإذا أردنا التوصل إلى رؤية متكاملة حول وجهة نظر الفرد حيال العالم الذي يعيش فيه، يجب أن تكون تلك الرؤية شاملة لعدد من العناصر، والتي من أهمها: النظرة إلى الذات والآخر (كمرآة للذات، ويشمل: الآخر الفيزيقي كالجنس الآخر، أو الآخر الثقافي مثل النظرة إلى العرب والعالم العربي، أو النظرة إلى الغرب) - النظرة إلى الطبيعة- النظرة إلى المكان والزمان - النظرة إلى الدين - عالم الغيبيات. (أبو زيد، 1993)، وينصب الاهتمام الرئيسي في الدراسة الحالية على دراسة مفهوم الآخر الثقافي متمثلاً في الدول العربية.

وتتحدد رؤية العالم من خلال مجموعة من التساؤلات والأحكام حول الأنساق أو المشكلات الجدلية المتعلقة بالشعوب. كما تضم العقائد، والأحكام المختلفة المتعلقة بتلك المشكلات، أو التساؤلات التي تتصل بالإنسان، ومصيره، وموقفه من الحياة، واتجاهاته الأساسية. وأسلوبه في التفكير المنطقي الذي يبدأ من الاعتقاد بصحة أو خطأ بعض الافتراضات. أي: إن رؤية العالم تقوم على ما يطلق عليه «الصورة الكونية»، والتي تشكل القاعدة الأساسية من المعتقدات والمسلمات والافتراضات حول العالم الواقعي، والتي يمكن الوصول من خلالها إلى مغزى حول الكون. ولذا فإن رؤية العالم تزود الشخص بأساليب يستطيع أن يربط بها رؤيته الذاتية الخاصة عن الواقع بالحياة العملية لدى غيره من الأفراد والثقافات. ولقد أكدت بعض البحوث أن التغيرات الثقافية، والاجتماعية في المجتمع تترك أثراً كبيراً في العلاقات بين الأجيال. حيث يصبح الجيل الأصغر أكثر حرية في اختياراته الخاصة. (زايد، 1993)

وعلى الرغم من أن أنماط الفكر لدى الأطفال لم تكد تصل إلى مرحلة النضج، إلا أن لديهم ثقافة خاصة، ورؤية فطرية تقوم على أساس الوعي والإدراك لما حولهم من مظاهر وسلوكيات، وأفراد وبيئة محيطة. ويبدو ذلك جلياً من خلال محاولتهم المستمرة للتعرف على البيئة والعالم المحدود الذي يعيشون في إطاره، فنجد أن الطفل بمجرد أن يبدأ في السير يحاول العبث بكل ما يقابله من أشياء، وينظر إليه بنظرة فاحصة محاولاً سبر غور هذه الأشياء، والتعرف عليها حتى يصل إلى فهم يرضيه حولها. ويختزن لها صورة في ذاكرته، تظل ملازمة له قد يطورها أو يغيرها أو يبقيها كما هي. ونلاحظ كذلك أنه عندما يبدأ في الكلام يغلب على أحاديثه طابع التساؤلات المستمرة عن كل ما يحيط به، عن الأفراد، وعن الحيوان والجماد، عن ماهية كل ما يقابله، وكيف تكون؟ وبفعل من؟ ولماذا هو موجود أساساً؟، وتمتد الأسئلة لتشمل الكون وعن خلقه. وتشير كل هذه التساؤلات إلى رغبة الطفل الفطرية في تكوين تصور عام عن كل ما يحيط به، وعن ذاته، وعن العالم الذي يحيط به، وإن كان هذا العالم لا يتعدى في تلك المرحلة جدران المنزل الذي يعيش فيه.

ويزيد هذا من الدلائل على أن التنشئة الاجتماعية الأولية، والتي يتلقاها الطفل في الأسرة من أهم وسائل نقل الخبرات التي تتناقلها الأجيال من بعضها البعض حتى في ظل أي تغيرات محيطة، وقد تؤدي تلك التغيرات في بعض الأحيان إلى تبدل بعض القيم والعادات والمفاهيم السائدة إلا أن ذلك لا يمكن أن يغير من الإطار الثقافي العام. فمثلا شعوب الأمة العربية تتفاوت فيها الثقافات وبشدة إلا أنها في النهاية تعبر عن أمة عربية واحدة. ولقد دلت بعض الدراسات على أن العديد من المشكلات التي يجابهها الإنسان عادة ما يكون لها جذور في مراحل نموه المبكر، فكثير من السمات الشخصية التي تتكون لدى الطفل تستمر معه في مراحل شبابه.

ويدعونا هذا إلى الاعتراف بالأطفال وقدرتهم على تكوين نسق تصوري خاص بهم، ووجهة نظر يجب وضعها في الاعتبار، وأنهم ينتمون إلى عالم الكبار من حيث قدرتهم على التفكير وتصور العالم المحيط بهم، ويتضح هذا جلياً من خلال مطالب الأطفال الدائمة في معاملتهم كالبالغين، بل قد يصل ببعضهم إلى حد الغضب إذا أطلق عليه لقب «طفل». مما يلزمنا بالاهتمام بالطفل، وحقوقه، وتربيته، وإدراك أن للطفل لغته الخاصة، وسلوكاً معيناً يتصرف به من خلال قدراته. (يوسف، 89:1999).

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة عن التساؤل الرئيسي الذي يتمثل في:

- ما طبيعة رؤية العالم لدى طلاب المرحلة الإعدادية في مصر في ضوء محددات الحياة الاقتصادية والاجتماعية والتعليمية؟

1 - ما أهم ملامح التنشئة الاجتماعية المقدمة طلاب المرحلة الإعدادية في مصر ومدى تأثيرها في تكوين رؤيتهم للعالم المحيط بهم؟

2 - ما أنماط التفكير السائدة لدى طلاب المرحلة الإعدادية في مصر في ضوء المتغيرات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية المتباينة؟

3 - ما الأسس والمبادئ التي توضع في الاعتبار عند تصميم البرامج التي تقدم للطلاب في ضوء تصورهم عن ذاتهم وعن الآخر وعلاقتهم به؟

أهداف الدراسة:

تتمثل أهداف الدراسة في النقاط التالية:

1 . تحديد أهم ملامح التنشئة الاجتماعية المقدمة لطلاب المرحلة الإعدادية في مصر، ومدى تأثيرها في تكوين رؤيتهم للعالم المحيط بهم متمثلاً في الدول العربية.

2 . تحديد أنماط التفكير السائدة لدى طلاب المرحلة الإعدادية في مصر في ضوء المتغيرات اقتصادية واجتماعية وثقافية المتباينة.

3 . محاولة وضع رؤية مستقبلية لمجموعة الأسس والمبادئ التي توضع في الاعتبار عند تصميم البرامج التي تقدم للطلاب في ضوء تصورهم للواقع المعرفي والنفسي لهم، ولما ستؤول إليه شخصياتهم بعد رصد تصورهم عن ذاتهم والآخر وعلاقتهم به.

أهمية الدراسة:

تنبثق أهمية الدراسة من ندرة الدراسات التي تحاول أن تتعرف على صورة العالم لدى الأفراد بصفة عامة، ولدى المراهقين والأطفال بصفة خاصة في جمهورية مصر العربية. سواء من خلال ما يقدم لهم من برامج، أو ما يحيط بهم من بيئة، أو كما تبدو في وعيهم، وتحدد رؤيتهم لما يحيط بهم من أنظمة. والتعرف على آرائهم في بعض المفاهيم المشكلة لمنظومة العالم من حولهم مما يساعد في تحديد مطالب وحاجاتهم، من خلال الإجابة عن تساؤلاتهم، والتي تنبع من ميولهم الخاصة، وسلوكهم الذي ينم عن شخصياتهم ويعكس صورتهم مستقبلاً.

ويرجع اختيار الطلاب في مرحلة المراهقة المبكرة إلى أنهم شباب الغد وصانعو المستقبل. فمن خلال التعرف على رؤيتهم للعالم المحيط بهم يساعدنا هذا في تقويم البرامج، والسياسات التربوية المقدمة لهم، والارتقاء بعملية التنشئة الاجتماعية بمعناها الواسع داخل أو خارج نطاق الأسرة.

وهذا يدفعنا إلى ضرورة التعرف على حاجاتهم ومشكلاتهم، وآرائهم وميولهم. أو بمعنى آخر التعرف على رؤيتهم للعالم المحيط بهم بما يشتمل عليه من علاقات اجتماعية خارجية أو داخلية، والظروف التي يعيشون فيها ثقافية كانت أو اقتصادية أو اجتماعية. وكيف يتأثرون بهما مما يساعد على تخطيط المناهج المناسبة لإشباع حاجاتهم، وتزويدهم بالخبرات الملائمة للمراحل العمرية التي يمرون بها. ومن ثم كانت هناك ضرورة ملحة للاهتمام بالأطفال، وبرؤيتهم للعالم بما يشتمل عليه هذا العالم من علاقات وأنماط متعددة من الأشخاص. ما يعطينا نظرة شاملة، أو صورة واضحة عن النظرة المستقبلية للأطفال إلى العالم المحيط بهم.

«وهذا ما يتفق مع أهمية تصور رؤى العالم في معالجة مشكلات عدة مثل مشكلة المعنى. فمن خلاله يمكن التعرف على الحلول التي تقدمها الثقافة لمشكلة المعنى المتعلقة بجوانب متعددة من حياة الإنسان. حيث جعل الذات محوراً أساسياً في عملية بناء، وتبنى التصورات المتعلقة بالكون ومكوناته».(أبو زيد، 40:1993)

ومثل هذه الدراسة سوف تساهم إلى حد كبير في تضييق الفجوة بين الأجيال، والتي يعاني منها كل من الآباء والأبناء بصفة خاصة والمربين ووسائط التنشئة بصفة عامة من خلال ما تم رصده من أفكار ووجهات نظر الأبناء ومستوى إدراكهم لما حولهم، ونظرتهم إلى أنفسهم، وإلى الآخرين الذين يتفاعلون معهم. وسوف يساعد ذلك الأسرة على تفهم الطفل، وبالتالي يمكن التعامل معه على أساس متطلباته وطريقة تفكيره، وتساعد المربين وواضعي المناهج على تحديد البرامج التربوية التي تقدم لهم في جميع المراحل العمرية بحيث تتناسب مع اهتماماتهم، وخصائصهم الشخصية، وتعبر عن احتياجاتهم الفعلية.

ولذا تسعى الدراسة الحالية إلى الكشف عن رؤية العالم للطلاب في مرحلة المراهقة المبكرة عن طريق تحليل أنماط تفكيرهم، وتصوراتهم وإدراكهم للعالم من حولهم، متمثلاً في مفهومي الذات والآخر. وعلاقة الفرد بذاته كما يدركها هو وعلاقته بالآخر سواء كان هذا الآخر متمثلاً في الأسرة والمدرسة، أو العالم الخارجي بما فيه من دول عربية وغربية وعلاقته به على المستوى الفردي أو القومي. وفي هذه الحالة يتعدى مفهوم الذات من حيث كونه فردياً، بل تنصهر الذات الفردية في الذات الجماعية المجتمعية.

تنبثق أهمية الدراسة من المنطلقات الآتية:

- ندرة الدراسات التي تحاول أن تتعرف على صورة العالم لدى الأفراد بصفة عامة، ولدى المراهقين بصفة خاصة في العالم العربي.

- ما تمثله مرحلة المراهقة المبكرة والتي تقابلها المرحلة الإعدادية من أهمية في المراحل العمرية التي يمر بها الفرد، وتأثير عملية التنشئة الاجتماعية عليه.

- التعرف على بعض الأبعاد الخاصة بواقع شريحة من المراهقين في الواقع الاجتماعي، من خلال النتائج التي توفرها دراسات رؤى العالم لدى المراهقين في هذه المرحلة، والاقتراب أكثر من عالمهم، وبالتالي الاستفادة منها في عملية التخطيط الاجتماعي، والتربوي، والثقافي لمستقبلهم.

مصطلحات الدراسة:

رؤية العالم World view: «مفهوم رؤية العالم أنثربولوجي الأصل، وقد انبثق في الأصل من مفهوم الرؤية بوجه عام. ومفهوم الرؤية يعبر عن إحساس الفرد بكيفية عمل العالم، وتقع في منطقة المعرفة الفردية. فكل فرد في أي ثقافة من الثقافات لديه صورة عن الطبيعة، عن الكون، عن ذاته، وعن طريقها تنعكس الفروق والاختلافات بين الأفراد. وهذا يتضح من خلال تباين هذه الرؤى، والتي تأتي في عدة صور وأشكال متنوعة». (بدوي، 1986)

النظرة أو الرؤية Vision: «الرؤية تنطوي على معنى وظيفة البصر، وتتحدد في درجات مختلفة. أو تعني إدراكا بصريا لواقع خارق أو روحي رمزي. أو ما هو منظور مجموعة أحاسيس بصرية من حيث مضمونها». (خليل، 1996)

الطفل child: «يقصد بالطفل في مجال الرعاية المنصوص عليها، كل من لم يبلغ من العمر السنة الثامنة عشرة ميلادية كاملة». (قانون الطفل، 1996)

التنشئة الاجتماعية Socialization: «هي عملية يتم بها انتقال الثقافة من جيل إلى آخر، كذلك هي الطريقة التي يتم بها إعداد الأفراد منذ طفولتهم ليعيشوا في مجتمع ذي ثقافة معينة. ويدخل في ذلك ما يلقنه الآباء والمدرسة والمجتمع للأفراد من لغة ودين وتقاليد وقيم ومعلومات ومهارات». (معجم مصطلحات التنمية الاجتماعية والعلوم المتصلة بها، 1983)

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يعد موضوع النظرة إلى الآخر أو رؤية العالم من الموضوعات التي ما زال بعض الغموض يشوبها نظراً لندرة الدراسات التي تناولته من قبل؛ لذا يجدر بنا الاهتمام بمثل هذا الموضوع لما له أهمية في الكشف عن أنماط التفكير لدى الأطفال، وكيفية إدراكهم للعالم من حولهم.

ومن أهم الدراسات التي تناولت النظرة إلى الأخر دراسة (أبو زيد، 1988) «الذات وما عداها»، تقدم هذه الدراسة تصوراً خاصاً لرؤى العالم. حيث الكشف عن الواقع الخارجي الموضوعي، والمعنى الذاتي والتكامل بينهما. و تهدف إلى ضرورة التعرف على الشخص أو الذات، وإلى العالم الذي يحيط به سواء البيئة الفيزيقية، أو أعضاء المجتمع، ونظمه، وأنساقه، وقيمه. أو العالم الخفي غير المرئي مع الأخذ في الاعتبار الكشف عن المبادئ العقلية، وأنساق الأفكار التي تكمن وراء هذه النظرة إلى العالم، وتتخل في تكوينها وتوجيهها. ومن خلال نتائج اتضحت أهم الاتجاهات، والنظريات التي تناولت مفهوم رؤى العالم كما وردت في البحوث الأنثروبولوجية.

وفي دراسة مقارنة للتعرف على أثر التنشئة الاجتماعية على تكوين رؤية العالم لدى الطفل المصري، ولدى الطفل الخليجي (الأسود، 1992). انصب الاهتمام على محاولة فهم الطفل، والتصورات والأفكار التي تؤلف في مجملها المضمون المعرفي أو رؤى العالم لديه. وهدفت إلى التعرف على أوجه التشابه والاختلاف في رؤى العالم لدى الطفل في مجتمعات قروية في مجتمعين قرويين عربيين. ومعرفة العوامل التي تفسر ذلك التشابه، أو الاختلاف بما فيها التنشئة الاجتماعية. حيث اتجهت الدراسة إلى معالجة التنشئة الاجتماعية من منظور قائم على التحليل الرمزي للمكونات المعرفية التي تؤلف رؤى العالم لدى الطفل. وتوصلت الدراسة إلى أن بعض التصورات التي تنطبق على مجتمع لا تنطبق على مجتمع آخر. مما يدل على أن اختلاف التنشئة الاجتماعية يؤدي إلى اختلاف رؤى العالم حتى وإن تشابهت المجتمعات من حيث كونها قروية.

وفي دراسة أخرى أجريت على إحدى قرى الإمارات للتعرف على رؤيتهم للعالم وكيفية تكوينها (الأسود، 1996). انصب الاهتمام على التعرف على رؤى العالم لديهم، وتناول في دراسته التراث الشعبي كأحد المصادر الدالة على رؤية العالم لدى الأفراد. ويرى الباحث أن الأدب أو التراث الشعبي يتضمن جوانب متعددة للحياة مثل الجوانب الاقتصادية والاجتماعية والسياسية بالإضافة إلى الجوانب الفكرية والمورثات الثقافية. وتوصلت الدراسة إلى أن الأفراد يقومون بتنميط المعطيات التراثية وفق النسق الثقافي السائد، ورؤى العالم تضفي على الواقع المعنى، وهي الأسلوب الذي يرى فيه الفرد نفسه وعلاقته بالكون من حوله وموقعه فيه، وتساعد في فهم التفسيرات التي يراها الأفراد عن الواقع سواء كان اجتماعياً أو طبيعياً أو فوق الطبيعي.

بينما تشير دراسة (Reed، 1979) إلى استخدام رسوم الأطفال للتعرف على رؤيتهم للعالم المحيط بهم. من خلال استعراض وجهات نظرهم في البيئة المحيطة بهم عن طريق الرسم. وتناولت الباحثة وصفاً لثلاثة من معارض رسوم الأطفال الجوالة، والتي نظمت عن طريق هيئة اليونيسيف، ويشارك فيها عدة قوميات ويعبر فيها الأطفال عن رؤيتهم للعالم من خلال رسومهم. وتوصلت الدراسة إلى أن الأطفال لديهم رؤية خاصة بهم، ويمكن اكتشافها بطرق حديثة كالرسم، حيث يعبر الأطفال عن وجهات نظرهم ورؤيتهم لمفردات البيئة المحيطة بهم كما تشكلت في ذهنهم، كما أكدت الدراسة أن الأطفال وطريقة تفكيرهم وأسلوب تعبيرهم عن واقعهم الفعلي يختلف من مكان لآخر سواء من بلد لآخر أو في البلد نفسه، وإن كانوا في النهاية تجمعهم رؤية خاصة بهم كما يدركونها كأطفال.

وتشير دراسة (Francione، 1981) إلى أهمية التعرف على أساسيات استراتيجيات التعليم المقدم للأطفال من خلال معرفة رؤى العالم لديهم، والاستجابات الثقافية المتعددة لهم. بالإضافة إلى التعرف على مهاراتهم، وأفكارهم. ولقد صمم الباحث دليلاً للأطفال يحتوي على أنشطة وتدريبات تمدهم بثقافات جديدة متنوعة، تساعدهم في تكوين نظرة خاصة بهم عن العالم. كما خصص جزء الآباء لمشاركة الأطفال في هذه التدريبات سواء في المدرسة أو المنزل. وأشارت النتائج إلى إمكانية استخدام النظرة الخاصة للأطفال كأساسيات للتعليم، وتطوير المناهج، والأنشطة الثقافية التي تقدم لهم. مما يؤكد أهمية المناهج التربوية والتعليمية المقدمة للطلاب في تشكيل رؤى العالم لديهم.

وأجريت دراسة (Smkow, 1990) للتعرف على أهمية رؤية العالم وتأثيرها في عملية الاتصال التي تحدث من خلال العلاقات المتنوعة، ووظيفتها في نقل الأفكار والخبرات المختلفة من شكل لآخر، وبالتالي من ثقافة إلى أخرى. وتفترض هذه الدراسة أن رؤية العالم تعد بعداً من أبعاد الثقافة تقع تحت سطح السلوك الإنساني في مستوى الوعي، وهذا البعد إذا تم إغفاله يؤثر على عملية الاتصال الإنساني التي تقع في مستوى الوعي. وتوصلت الدراسة إلى أهمية رؤية العالم وتأثيرها في عملية الاتصال التي تحدث من خلال العلاقات المتنوعة، مما يساعد على نقل الأفكار والخبرات المختلفة من شكل لآخر، وبالتالي من ثقافة إلى أخرى. وإمكانية استخدام رؤى العالم المتنوعة طريقة للتأثير المحدود على الأفراد من خلال الاتصال ببعضهم البعض، والمقارنة بين الثقافات والوقوف على أوجه التشابه والاختلاف فيما بينها.

وتم إجراء دراسة على الأطفال (Monteiro,1993) اهتمت بالكشف عن العلاقة بين مراحل النمو ومدى الإدراك المعرفي لدى الأطفال، مستخدمة بعض المكونات البيئية مؤشراً على النضج المعرفي. وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على رؤية العالم لدى الأطفال، وخصوصا أطفال دول العالم الثالث ذوي الدخل المنخفض، وربطت الباحثة كذلك بين مراحل الإدراك العقلي للأطفال تبعاً لنظرية بياجيه وعلاقتها برؤيتهم للعالم. وتوصلت الدراسة إلى نتيجة مؤداها أن النمو يتم في مراحل متتالية، وخلالها يستطيع الطفل معرفة وإدراك ما حوله تبعاً لمعدل النمو، والمرحلة العمرية التي يمر بها. أي: أن رؤية العالم تتحدد بدرجة إدراك الطفل لما حوله، وبالتالي تختلف من طفل لآخر وفق قدراته العقلية ومدى النضج الذي وصل إليه والمرحلة العمرية التي يمر بها.

من خلال ما سبق يتضح أن معظم الدراسات ركزت على وجهات نظر الأطفال وأنماط التفكير السائدة لديهم حول الأوضاع المحيطة بهم.

وتحاول الدراسة الحالية الكشف عن نظرة المراهقين للآخر متمثلاً في العالم العربي، وأهم التطورات والتغيرات التي تحدث وتؤثر على رؤيته وإدراكه لهذا الآخر، وتحليل تلك الرؤى، للوصول إلى الطريقة التي يدركون ويرون بها العالم من حولهم.

كيف يتبدى مفهوم الآخر لدى الطفل؟

1 . مفهوم الآخر:

«الآخر عبارة عن مركب من السمات الاجتماعية، والنفسية، والفكرية، والسلوكية التي ينسبها فرد ما أو جماعة ما إلى الآخرين. وعلى الرغم من أن كلاً من صورة الذات وصورة الآخر يبدو على كل منهما الثبات، إلا أنهما قابلتان للتغير والتعديل، وأن كل ما يتشكل لدينا من صور لذاتنا أو للآخرين لا تكون في كل الحالات نقية بل غالباً ما يختلط فيها الواقعي بالمثالي، ويتداخل فيها رؤيتنا لحقيقة أنفسنا. كما أن الشعور الفردي لا ينطوي على أي انفصال مطلق عن الغير، الذي هو مقومات الوجود الإنساني بصفة عامة، كما أنه ليس هناك ذات دون العالم، فإنه ليست ثمة ذات دون الغير فلا تتحدد إلا بإزائه». (إبراهيم،153:2001)

2 . كيف نرى أنفسنا من خلال الآخر:

ثمة علاقة وثيقة بين الذات والآخر، فنحن إذا أردنا اكتشاف ذاتنا علينا أن ندرك الشخص الأخر باعتباره يملك حياة باطنية تشبه حياتنا، ثم نعيد اكتشاف ذاتنا بحياتها الباطنية. والآخر يتمثل في أكثر من صورة، فمن الممكن أن يكون الآخر متمثلا، في الصديق أو الأخ أو الأب أو الأسرة بأكملها، ويمكن أن يكون متمثلاً في الثقافة المختلفة عن ثقافتنا داخل المجتمع الواحد، أو تمثل في الدول، وقد يتمثل في الديانات المغايرة، أو في العالم الغربي، أو العالم المتقدم، وقد يتمثل في الكونيات الأخرى كالكواكب والأجرام السماوية. أي: أن مفهوم الآخر ينطوي على أكثر من بعد من أبرزها البعد الضيق، ويتمثل في المجتمع والبيئة المحيطة بنا، والتي تؤثر فينا بطريقة مباشرة دون أي وسائط أخرى، والبعد الواسع، والذي يتمثل في العوالم الأخرى المحيطة بالعالم الذي نعيش فيه، والتي تؤثر علينا بطريقة غير مباشرة من خلال وسائط وأشكال متعددة. وفي تلك الحالة يجب أن نفرق بين عدة مفاهيم مثل: «الأنا» و«الانت»، و«النحن» و«الهم»، حيث استخدامنا لأي منها يشير إلى اختيارنا للبعد الذي نتحدث عن الآخر من خلاله.

ويرى البعض أننا نستطيع أن نعتمد على النظم داخل الفرد فقط، وليس في أي نطاق غيره، فالذات والمجتمع واحد، إذ إن المجتمع يوجد في عقول الأفراد الذين يكونونه. حيث إن الذات تنمو وتطور داخل سياق العلاقات الاجتماعية، وعليه يؤكد على أنه لا يوجد معنى «للانا» دون ارتباطها بـ«الانت» و«الهم» فالذات هنا اجتماعية. وعلى ذلك يؤكد البعض أن الشعور الجماعي أو ما يسمى «النحن» ما هو إلا نتيجة للصلة الداخلية بين الشعور الشخصي وشعور الغير، ومن ثم يرفض الرأي القائل إن الشعور الجمعي حقيقة مستقلة تهيمن على شعور «الأنا» وشعور الغير (الآخرين). ومن ثم تكون الدلالة الاجتماعية للعلاقة التي تقوم عليها الذاتية الباطنية للمجتمع والمتمثلة في علاقة «الأنا» بـ «الآخر» وبـ «النحن» ناتجة من التفاعل الدائم بين الأطراف الثلاثة، والتأثير المتبادل فيما بينها دون تغلب أي منها لصالح الأطراف الأخرى، لأن في ذلك نفياً للعلاقة المتبادلة، وبالتالي نفياً للذاتية الباطنية للمجتمع والفرد. كما أشار بعض العلماء إلى أن الطفل لا يشعر بوجوده الذاتي إلا بعد معرفته بشعور الآخرين، فهؤلاء يبدون في نظره مجموعة من ردود أفعال حول حاجاته الخاصة، وبعد ذلك بفترة طويلة يصل الطفل إلى مرحلة يتخيل فيها شعور الآخرين طبقاً لما يشعر به في ذات نفسه. وهنا يدرك الطفل ردود فعل الآخرين حول سلوكه، أي: إن مفهومه عن ذاته يتشكل من خلال مفهوم الآخر عنه. (شتا، 2000)

أي: أن الآخر الذي يعكس تلك الذات بشكل موضوعي، فيقيمها ويعبر عن رأيه فيها، ومن ثم يتعلم الفرد عن ذاته من خلال رد فعل الآخر؛ لذا في كثير من الأحيان يكون الاهتمام بالذات ليس مقتصراً فقط على التميز أو التفرد، بل لتحسين صورتها عند الآخر الذي يصدر أحكاماً مستمرة عن السلوكيات التي يقابلها.

في بعض الأحيان قد يذهب الفرد إلى خارج نفسه منعزلاً عنها لكي يراها (يرى نفسه) بشكل موضوعي. ويتم ذلك من خلال رؤى وتقويم الآخرين فنحن نستطيع مؤقتاً أن نفترض أو نتصور مواقف الآخرين تجاهنا أو إلى أنفسنا كما هي من خلال نظراتهم التي تأخذ ثلاثة مستويات هي ما يلي:

- أننا نتصور كيف نبدو في نظر الآخرين، وبمعنى آخر أننا نتصور كيف ينظر الآخرون إلينا والزوايا التي ينطلقون منها في نظرتهم وتصورهم.

- بعدها نتصور حكم الآخرين علينا، وكيف نبدو في نظرهم بعد حكمهم علينا.

- أخيراً نتصرف بشكل معين، أو نعبر عن بعض أنواع الشعور في ضوء حكم الآخرين علينا وتقويمهم لنا.

هذه المستويات أطلق عليها «انعكاس النفس على المرأة الاجتماعية»، ويفسر لنا هذا التحليل كيف تنمو النفس البشرية من خلال تفاعلات الفرد مع الآخرين منذ مرحلة الطفولة، بل منذ الولادة. وتختلف التنشئة من مرحلة عمرية إلى أخرى، ومن مجتمع لآخر وفق الإطار الثقافي السائد، وإن كانت تتفق في أهدافها العامة. ولكن في كل الأحوال تعتمد على التفاعل مع الآخرين وتتأثر بالمكانة التي يشغلها الفرد، والدور المنوط به سواء في أسرته أو محيط عمله. ولا يمكن للنفس البشرية أن تنمو بمعزل عن ذوات ونفوس وعقول الآخرين، بل هي صنيعتهم لا تستطيع العيش إلا بينهم وضمنهم. (عمر، 1994)

منهج وإجراءات الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي، والذي يقدم نظرة أكثر شمولاً للإنسان والبيئة التي يعيش فيها. بما تحتوي عليه من قيم ثقافية، واجتماعية، واقتصادية مختلفة تؤثر على الفرد وتشكل أساسا لسلوكه، وأفكاره، ومعتقداته. وبالتالي ينعكس ذلك على آرائه أو رؤيته للعالم المحيط به. وعلى هذا الأساس تم التعامل مع أفراد العينة من الأطفال حيث تقوم الباحثة بدراستهم بطريقة متكاملة في نسق البيئة التي يعيشون فيها والبناء المكون لهذه البيئة.

وصف العينة:

(أ) من حيث المرحلة العمرية: تم اختيار عينة من طلاب مرحلة المراهقة المبكرة، ويرجع السبب في اختيار هذه المرحلة العمرية إلى ما تشكله من استقلالية في التفكير، وتنوع في دوائر العلاقات والاتصالات. وهي مرحلة تقترب من النضج الاجتماعي، فالطفل في هذه المرحلة العمرية يبدأ في تكوين معايير خاصة به، وتتسع علاقاته واهتماماته. أي: أن عالمه يتسع وينمو بنمو الطفل نفسه، ويصبح أكثر قدرة على فهم العالم الخارجي، مما يتيح له بناء تصورات تحدد طريقه، وتلازمه في مراحله العمرية. ويبلغ متوسط عمر الطلاب من الذكور والإناث 14 عاماً جدول (1)، ومتوسط عدد الإخوة من الذكور 2.89 ومتوسط عدد الأخوات من الإناث 3.10 جدول (2)، أي: أن عدد الأخوة الذكور يقل عن عدد الأخوات الإناث، وهذا يشير إلى أن الإناث يحصلن على نصيب من التعليم على الرغم من ارتفاع عددهن في الأسرة الواحدة، وهذا على مستوى المناطق التي طبقت عليها الدراسة.

جدول (1) سنوات العمر للطلاب

العمر	13	14	15	16	17
التكرار	66	176	35	2	1
النسبة%	23.6	32.3	12.5	0.7	0.4

جدول (2) متوسط العمر ومتوسط عدد الأخوة والأخوات

المتغير	المتوسط
متوسط العمر	14
متوسط عدد الأخوة الذكور	2.89
متوسط عدد الأخوات الإناث	3.10

(ب) من حيث نوع التعليم: من الضروري أن تمثل العينة المختارة مجتمع الأطفال المصريين في البيئة الحضرية بقدر الإمكان، لذا وقع اختيار الباحثة على طلاب المرحلة الإعدادية، وقد روعي أن تكون العينة ممثلة لمستويات اقتصادية واجتماعية متباينة. وذلك باختيار سبع مدارس للبنين والبنات في مناطق مختلفة داخل محافظة القاهرة، لضمان التنوع والتعدد في الشرائح الاجتماعية والاقتصادية مما يساهم في الحصول على أكبر قدر من المعلومات، وكي تكون العينة ممثلة إلى حد ما للمجتمع الأم. وبلغ حجم العينة 280 طالباً وطالبة في المرحلة الإعدادية من 7 مدارس بمحافظة القاهرة في جمهورية مصر العربية.

أدوات الدراسة:

لكل مدخل من المداخل المنهجية أدوات خاصة به، والتي تكون مناسبة لنوع ومنهج الدراسة، وهذه الأدوات هي:

1 ـ أداة الاستبانة:

قامت الباحثة بإعداد استمارة لجمع البيانات وتضمنت بعض التساؤلات، وقد روعي في صياغتها الوضوح والبساطة حتى يستطيع الطلاب في تلك المرحلة العمرية فهمها، ولقد تم ملء الاستمارات بعد توضيح أهداف البحث للمبحوثين وأهميته لهم، من خلال المقابلات المخصصة لتطبيق استمارات البحث.

وقد أتاحت هذه المقابلات الفرصة للتعرف على الاستجابات الحقيقية للمبحوثين، من خلال ملاحظة ردود الأفعال حول بعض الأسئلة، أو التعليقات التي يعبر بها الطلاب تلقائياً عن آراء لهم لا يرغبون في كتابتها. وقد ساهم ذلك كثيراً في أثناء تحليل الاستجابات من خلال إيجاد العلاقة بين المبحوث وبين استجاباته المعلنة، والآراء التي لا يرغب في الإعلان عنها صراحة.

بالإضافة إلى بعض المقابلات مع عدد من الطلاب والطالبات ذوي المواصفات المتميزة أثناء الفسحة المدرسية، وتم بعض منها بناء على طلب الطلاب أنفسهم، لرغبتهم في مناقشة بعض الأمور الخاصة بهم وإبداء آرائهم بشكل أكثر تفصيلاً حول ذاتهم، وحول الآخرين وعلاقاتهم به.

ـ للتأكد من صدق استمارة الاستبانة تم تحكيمها من قبل عدد من الأساتذة المتخصصين في علم الاجتماع والصحة النفسية والأنثربولوجي ببعض الكليات التابعة لجامعة عين شمس، ومن هؤلاء الأساتذة: أ.د سيد صبحي عميد كلية التربية، ورئيس قسم الصحة النفسية سابقاً، وأستاذ الصحة النفسية بكلية التربية حالياً، أ.د ثروت إسحاق أستاذ علم الاجتماع في كلية الآداب، أ.د علي ليلة أستاذ علم الاجتماع في كلية الآداب، أ.د ضحى عبد الغفار أستاذ الأنثربولوجي في كلية البنات، د.نادية عبد التواب أستاذ الاجتماع في كلية البنات، د.أماني طولان أستاذ علم الاجتماع في كلية الآداب.

ـ وبالنسبة للتأكد من ثبات الاستمارة تم تطبيقها على عينة من الطلاب تقترب خصائصهم إلى حد كبير من خصائص طلاب العينة، ولم تضح فروق في النتائج في التطبيق الثاني.

واشتملت الاستمارة على المحاور الآتية:

ـ بيانات أولية لوصف خصائص المبحوثين، وخلفياتهم الاجتماعية والثقافية.

ـ مدى اهتمام الأسرة برأي الطلاب.

ـ الاتجاه حول الأصدقاء من الدول العربية.

ـ النظرة إلى الدول العربية، والاعتزاز بالعروبة.

ـ الصفات الايجابية للشخصية العربية والمصرية كما يراها الطلاب.

ـ الصفات السلبية للشخصية العربية والمصرية كما يراها الطلاب.

ـ أهم المصادر التي يحصل منها الطلاب على معلومات عن الدول العربية

2 ـ أداة المقابلة:

قد قامت الباحثة بإجراء مقابلات مع بعض اسر الطلبة الممثلين للعينة، وكانت تلك المقابلات غير مقننة، وتم جمع المعلومات من خلال الحوار حول عدة موضوعات تتعلق بالتعرف على النظرة إلى

الذكر والأنثى، ومدى الاهتمام بآراء الأبناء، أي: التعرف على البيئة الأسرية المحيطة بالطلبة، والتي أسهمت إلى حد كبير في تشكيل رؤيتهم للعالم الذي حولهم متمثلاً في الدول العربية.

3 ـ أداة تحليل المضمون:

تم استخدام أداة تحليل المضمون في تحليل استجابات وآراء الطلبة حول مفهومي الذات والآخر من خلال عدة محاور، تدور حول مفهوم الفرد عن ذاته كما يراها هو، وكما يراها الآخرون. ومفهومه عن الآخر متمثلاً في مفهومه عن الدول العربية، وهذا يساهم في التوصل لتحليلات كيفية عن أنماط السلوك والأفكار لدى الطلبة.

حدود الدراسة:

تتحدد هذه الدراسة بـ (7) مدارس تتنوع ما بين الحكومي والخاص في عدة مناطق بمحافظة القاهرة في جمهورية مصر العربية، على أن تمثل إلى حد ما الشرائح الاقتصادية والاجتماعية المختلفة، واشتملت العينة على الذكور والإناث. يعكس التفاوت في المناطق ونوع المدارس التفاوت في الظروف الاجتماعية والاقتصادية، حيث تعبر المدارس في المناطق الشعبية عن الأحياء الشعبية ذات المستويات الاقتصادية المنخفضة، وتعبر المدارس الحكومية العادية عن الطبقة المتوسطة ذات المستوى الاقتصادي المتوسط، والمدارس الحكومية التجريبية تعبر عن الطبقات والمستويات الاقتصادية فوق المتوسطة، وبالنسبة لمدارس اللغات تعبر عن المستويات الاقتصادية المرتفعة.

ليس بالضرورة ـ في بعض الحالات ـ أن تعكس المنطقة المستوى الاقتصادي لطلاب المدرسة الموجود في المنطقة نفسها. حيث إنه قد يوجد مستويان اقتصاديان أو أكثر مختلفان في منطقة واحدة جغرافية واحدة، مثل وجود مدارس لطلاب ذوي مستوى اقتصادي متوسط، وفي المنطقة ذاتها مدارس بها طلاب ذوو مستوى اقتصادي فوق متوسط. بينما المناطق ذات المستوى الاقتصادي المنخفض ـ إلى حد كبير ـ تتفق والمستوى الاقتصادي لطلاب المدارس في تلك المناطق.

وتم استخدام أكثر من أسلوب إحصائي لتحليل النتائج، كما تم الاستعانة ببرنامج التحليل الإحصائي SPSS، ومن الأساليب التي تم الاستعانة بها لتحليل النتائج: اختبار تحليل التباين ANOVA لقياس الفروق بين المجموعات المختلفة في المستوى الاقتصادي ـ حساب النسب المئوية والتكرارات.

عرض النتائج وتحليلها:

تهدف الدراسة إلى التعرف على رؤية العالم من خلال مفهوم الآخر متمثلا في الدول العربية لدى طلاب المرحلة الإعدادية في بيئات مختلفة، تمثل إلى حد ما التباين في المستويات الاقتصادية.

وقد استندت الباحثة في تحليل النتائج على استمارة الاستبانة في الأساس، والتي اشتملت على أسئلة مقننة ذات اختيارات محددة، وأسئلة مفتوحة ليعبر الطلاب من خلالها عن رأيهم بحرية دون التقيد بإجابات محددة، وتم الاعتماد على تحليل مضمون هذه الآراء وإدراجها في النتائج. وبالنسبة لنتائج المقابلات مع الأسر فقد شكلت الخلفية الأسرية والثقافية التي تم تحليل إجابات الطلاب في إطارها، لان رؤى العالم في الأساس تعتمد على الخلفية الثقافية للمبحوثين والبيئة التي يعيشون فيها. وقد تم التوصل إلى النتائج التالية:

جدول (3) الخلفية الاجتماعية والثقافية لأسر الطلاب

المستوى التعليمي / النوع	أمي %	ابتدائي %	إعدادي %	ثانوي %	مؤهل متوسط %	مؤهل عال %	ماجستير %	دكتوراه %	متوفى %
الأب%	8.58	9.49	11.23	8.54	3.58	74.89	10.93	10.04	4.50
الأم%	12.65	14.46	5.68	10.44	34.59	50.93	8.70	4.05	0.45

الفروق (تحليل التباين)	درجات الحرية	قيمة «ف»	الدلالة
المستوى التعليمي للآباء	3	64.60	0.00
المستوى التعليمي للأمهات	3	63.34	0.00

يتضح من الجدول السابق المستوى التعليمي للآباء والأمهات، مما يشير إلى الخلفية الاجتماعية والثقافية لأسر الطلاب، ويعطي صورة للبيئة التي نشأوا في إطارها.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بالمستوى التعليمي لأسر الطلاب عند مستوى دلالة 0.05.

- أكدت النتائج على أنه كلما ارتفع المستوى الاقتصادي ارتفع معدل الرغبة في الحصول على المؤهلات العليا سواء بالنسبة للآباء أو الأمهات، وتتركز نسبة الأمية في المناطق ذات المستويات الاقتصادية المنخفضة. كما تنخفض المستويات التعليمية للأمهات عن الآباء على مستوى مناطق الدراسة كلها. وهذا يشير إلى الخلفية الثقافية لأسر طلاب العينة.

جدول (4) مكانة الطلاب في الأسرة ومدى الاهتمام برأيهم

المستوى التعليمي / الرأي		مستوى منخفض %	مستوى متوسط %	مستوى فوق متوسط %	مستوى مرتفع %	المجموع %
رأي الطلاب بصفة عامة	نعم	25.32	30.00	30.16	27.59	28.21
	لا	11.39	10.00	3.17	3.45	7.50
	أحياناً	63.29	60.00	66.67	68.97	64.29
رأي الطلاب في الأشياء الخاصة بهم	نعم	74.68	73.75	76.19	63.79	72.50
	لا	-	7.50	4.76	5.17	4.29
	أحياناً	25.32	18.75	19.05	31.03	23.21

الفروق بين المجموعات (تحليل التباين)	درجات الحرارة	قيمة «ف»	الدلالة
رأي الطلاب بصفة عامة	3	0.20	0.89
رأي الطلاب في الأشياء الخاصة بهم	3	1.04	0.38

يشير الجدول السابق إلى الحقائق التالية:

- بالنسبة لاهتمام الأسرة برأي الطلاب بصفة عامة: تشير استجابات الطلاب إلى أن أسرهم تهتم برأيهم بصفة عامة أحياناً بنسبة 64.29% على مستوى العينة، بينما نسبة 28.21% من إجمالي العينة ترى أن الأسرة تهتم برأيهم. وهذا يدل على مشاركة الأسر الأبناء في عمليات اتخاذ القرار وما يتعلق بالأمور العامة للأسر، مما يؤدي إلى خلق شخصية قادرة على صنع القرار وتحمل المسؤولية، حيث إن نسبة الأبناء الذين لا يشاركون في اتخاذ القرار قليلة نسبياً فنجدها على مستوى العينة. ولم تشر النتائج الإحصائية إلى فروق دالة إحصائياً بين المناطق عند 7.50% مستوى دلالة 0.05.

- بالنسبة لاهتمام الأسرة برأي الطلاب في الأشياء الخاصة بهم: ارتفعت نسبة استجابات الطلاب التي تؤكد اهتمام الأسر برأيهم في الأشياء الخاصة بهم بشكل قوي كما أشارت إلى ذلك نسبة 72.50% على مستوى العينة. بينما ترى نسبة 23.21% أن الأسرة تهتم برأيهم أحيانا، وتتضاءل نسب عدم الاهتمام برأي الأبناء إلى حد أنه تنعدم في المناطق ذات الدخل الاقتصادي المنخفض، مما يثير الحيرة لأن من المتوقع أن ترتفع نسبة عدم الاهتمام برأي الأبناء في تلك المستويات المنخفضة، ولكن قد يرجع ذلك إلى شعور الآباء بتمرد الأبناء في تلك المرحلة، وهو قد يشمل التمرد على الوضع الاقتصادي المنخفض والرغبة في الشعور بالذات. إلى جانب أن الأسر في تلك المناطق تشرك أبناءها في تحمل المسؤولية وأعباء الحياة عن طريق العمل في بعض الأحيان، مما يجعلهم يصلون إلى درجة من النضج أكثر من نظائرهم في المستويات الأعلى اقتصادياً. وهذا يساهم بشكل واضح في تنشئة الأبناء وبناء شخصيتهم بشكل يتحمل المسؤولية ويؤيد شعورهم

بالاستقلالية والاعتماد على الذات. بالإضافة إلى أن ذلك يساعد في تنمية مفهوم الذات لديهم وشعورهم بالتقدير، وهذا ما يتفق مع رأي عادل الأشول حول مفهوم الذات، وتقدير الذات في أن طريقة تعامل الأباء مع الأبناء تساهم في شعور الأبناء بالاعتزاز والفخر بذاتهم أو الشعور باحتقار واستهجان الذات. ولم تظهر التحليلات الإحصائية فروقاً دالة إحصائياً بين المناطق في اهتمام الأسر برأي الأبناء في الأشياء الخاصة بهم. (الأشول، 1996)

جدول (5) اتجاه الطلاب نحو الأصدقاء من الدول العربية

المستوى الاقتصادي / العبارات	مستوى منخفض %	مستوى متوسط %	مستوى فوق متوسط %	مستوى مرتفع %	المجموع %
أصدقاء من فلسطين لأشاركهم جهادهم	13.92	11.25	6.35	12.07	15.57
نعم لأننا كلنا عرب	6.33	7.5	20.63	8.62	15.39
نعم لنتبادل الآراء والعادات والتقاليد	2.53	8.75	15.87	10.34	13.39
نعم لأني أحب العرب	-	-	-	20.69	7.39
نعم لأن العرب لديهم كرامة	1.27	11.25	-	1.72	5.09
نعم ليكون لي عدد كبير من الأصدقاء	1.27	-	9.52	5.17	5.7
نعم لأن أحد أقاربي يعيش في إحدى هذه الدول	2.53	7.5	1.59	1.72	4.76
من مصر لأنها بلدي	5.06	2.5	3.17	1.72	4.45
نعم لأننا من العقيدة نفسها ونتحدث اللغة نفسها	6.33	1.25	1.59	1.72	3.89
نعم لأني عشت في إحدى الدول العربية من قبل	6.33	1.25	1.59	-	3.28
نعم لأني أحب اللكنة التي يتحدثون بها	-	-	4.76	-	1.7
نعم لأن الدول العربية فيها أماكن دينية	1.27	1.25	-	-	0.9
نعم لأن العرب يحبون مصر	-	-	-	1.72	0.61
نعم لنكون قوة متحدة	-	-	-	1.72	0.61
الفروق بين المجموعات (تحليل التباين)	درجات الحرية	قيمة ف	الدلالة		
	3	4.993	0.0		

يتضح من الجدول السابق الآتي:

- وجود فروق دالة إحصائية بين مجموعات الدراسة عند مستوى دلالة 0.05. وهذا يرجع إلى أن التمتع بالاستقرار المادي والاقتصادي يتيح للطلاب الفرصة في التفكير في الأمور بموضوعية، وبالتالي يكون حكمهم على الأمور أفضل، حيث إن من الملاحظ أنه كلما ارتفع المستوى الاقتصادي زادت درجة النضج عند الطلاب من حيث مستوى تفكيرهم، وكذلك يعود إلى توافر إمكانية الانفتاح على العالم الخارجي بوسائل متنوعة مثل الإنترنت وقنوات الأقمار الصناعية، وبالتالي يساعد هذا في تكوين رؤية أوضح للعالم من حولهم.

- من أهم الأسباب التي ذكرها الطلاب حول رغبتهم في أن يكون لهم أصدقاء من الدول العربية وبالتحديد من دولة فلسطين هي رغبتهم في المشاركة في الدفاع عنها وعن أرضها كما أشار إلى ذلك 15.57% من إجمالي العينة. بينما ترى نسبة 15.39% على مستوى العينة أن السبب هو العروبة، أو أنهم عرب، ومن وجهة نظرهم هذا سبب كاف لرغبتهم في أن يكون لهم أصدقاء عرب،

وهذا يدل على الاعتزاز بالأمة العربية. وتشير استجابات الطلاب إلى الرغبة في تبادل العادات والتقاليد بنسبة 13.39%، وهذا يشير إلى الرغبة في المعرفة والانفتاح على العوالم الخارجية مما يساعد على نمو الشخصية. وترى نسبة 6.33% من الطلاب في المناطق ذات المستوى الاقتصادي المنخفض أن من ضمن الأسباب أنهم عاشوا في الدول العربية من قبل، وبالتالي فهم يعرفونها جيداً، ويرجع ذلك إلى أن نسبة ليست قليلة من الأفراد في تلك المناطق يلجؤون إلى العمل بالدول العربية لتحسين مستواهم الاقتصادي، وفي الغالب يعملون بمهن حرفية. ونجد أن استجابات الطلاب في المناطق ذات المستوى الاقتصادي المرتفع تنعدم في تلك الاستجابة، وهذا لأنهم في الغالب يلجؤون إلى السفر للسياحة، وبالتالي لا يعيشون فترة طويلة بتلك الدول. وقد أشارت استجابات 5.70% من إجمالي الطلاب إلى أن من الأسباب التي تدفعهم لتكوين صداقات من الدول العربية هي رغبتهم في تعدد صداقاتهم، وهذا يدل على أنهم يتمتعون بنضج في الجوانب المعرفية والاجتماعية، حيث يرى الطلاب أن زيادة عدد الأصدقاء يساعد على نمو وتنوع المعارف الشخصية. وعلى الرغم من أن النتائج تشير إلى حد ما إلى الاعتزاز بالأمة العربية إلا أن رغبة الطلاب في أن يكونوا قوة واحدة اقتصر على الطلاب في المناطق ذات المستوى الاقتصادي المرتفع، واختفى من باقي المناطق بنسبة 1.72%، وبالمثل سبب حب العرب اقتصر فقط على تلك المنطقة دون باقي المناطق بنسبة 20.69%، وقد يرجع ذلك إلى نضج وقوة عزيمة وشخصية الطلاب في تلك المناطق، وتلك الجوانب من الشخصية ترتبط إلى حد كبير بمستوى النضج الاجتماعي والنفسي الذي يتحقق من خلال الاستقرار المادي والاقتصادي.

جدول (6) اعتزاز الطلاب بالأمة العربية

العبارات / المستوى الاقتصادي		مستوى منخفض %	مستوى متوسط %	مستوى فوق متوسط %	مستوى مرتفع %	المجموع %
الرأي في الدول العربية	متقدمة	68.4	23.8	27.0	5.2	44.4
	نامية	15.2	41.3	41.3	62.1	57.1
	متخلفة	16.5	32.5	30.2	31.0	39.3
الاعتزاز بالأمة العربية	نعم	94.9	90.0	87.3	89.7	90.7
	لا	5.1	7.5	11.1	8.6	7.9

الفروق بين المجموعات (تحليل التباين)	درجات الحرية	قيمة ف	الدلالة
وصف الدول العربية	3.0	12.6	0.0
الاعتزاز بالأمة العربية	3.0	0.3	0.8

يتضح من الجدول السابق النتائج التالية:

- الرأي في الدول العربية: دلت استجابات الطلاب على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات من حيث رؤيتهم للدول العربية. وتشير إجمالي الاستجابات 57.1% إلى أن الدول العربية دول نامية، بينما ترى نسبة 44.4% أن الدول العربية متقدمة. ويتضح من الاستجابات أنه كلما ارتفع المستوى الاقتصادي ارتفعت درجة الوعي لدى الطلاب، ويرجع هذا إلى أن فرص الاطلاع والخبرة والانفتاح على العوالم الأخرى من خلال وسائل متعددة يزداد ويتنوع بارتفاع المستوى الاقتصادي.

- الرأي حول الاعتزاز بالأمة العربية: لم تدل استجابات الطلاب على فروق دالة إحصائياً بين المجموعات من حيث اعتزازهم حيث إنه على الرغم من اختلاف الآراء حول تحديد الفئة التي تنتمي إليها الدول العربية إلا أن الاستجابات أشارت إلى أن الغالبية العظمى تعتز بانتمائها للدول العربية بنسبة 90.7% من إجمالي الطلاب. ويلاحظ أنه كلما ارتفع المستوى الاقتصادي قلت نسبة

الاستجابة نحو الاعتزاز بالأمة العربية، ويرجع هذا إلى أن الطلاب في المناطق ذات المستويات الأقل اقتصادياً تغلب عليهم روح الوطنية والتشبث بالوطن، لما يوفره من مصدر للشعور بالأمن والقوة، وهو ما يحتاجونه ليستطيعوا تحمل الظروف المحيطة بهم. وكلما ارتفع المستوى الاقتصادي غلبت الناحية المادية في التفكير نوعاً ما، ويكون الحكم على الأمور يتسم بالعقلانية إلى حد ما.

جدول (7) أسباب اعتزاز الطلاب بالأمة العربية

المستوى الاقتصادي / العبارات	مستوى منخفض %	مستوى متوسط %	مستوى فوق متوسط %	مستوى مرتفع %	المجموع %
نعم لأنني أنتمي للعرب	16.5	31.3	39.7	37.9	44.8
نعم للأصل والتاريخ العريق	6.3	25.0	15.9	6.9	19.3
نعم لأنهم يريدون أن يكونوا مستقلين	3.8	7.5	9.5	6.9	9.9
نعم لأنهم متعاونون	1.3	6.3	12.7	1.7	7.8
نعم لما يوجد من أماكن أثرية ودينية	5.1	3.8	1.6	10.3	7.4
نعم لأنهم مسلمون	-	-	-	20.7	7.4
نعم لتقاليدهم وعاداتهم	11.4	1.3	-	-	4.5
نعم للغة العربية التي هي لغة القران	7.6	1.3	1.6	1.7	4.3
نعم لما لديهم من كرامة	6.3	1.3	-	-	2.7
نعم لأني أكره الدول الأوربية	-	6.3	-	-	2.2
نعم لأنهم يحبون السلام	-	3.8	-	1.7	2.0
نعم لأنهم متقدمون	-	1.3	-	-	0.4
الفروق بين المجموعات (تحليل التباين)	درجات الحرية	قيمة ف	الدلالة		
	3.0	0.5	0.7		

يتضح من نتائج الجدول السابق اختلاف الأسباب التي طرحها الطلاب حول اعتزازهم بالأمة العربية ما بين أسباب عاطفية وانفعالية ودينية. حيث نجد أن من أهم الأسباب الانتماء للعرب كما أشارت نسبة 44.8% من إجمالي العينة. والأصل العريق بنسبة 19.3%، وتتضح لدى الطلاب النزعة إلى الاستقلالية والتحرر من خلال رؤيتهم أن العرب يرغبون في الاستقلال 9.9%، وبالتحديد جاء هذا السبب متعلقاً بفلسطين ولبنان. وأن العرب مسلمون بنسبة 7.4% من إجمالي استجابات الطلاب، ومن الملاحظ انه كلما ارتفع المستوى الاقتصادي قلت نسبة الاستجابة حول هذا السبب، وقد يرجع ذلك إلى أن الطلاب في المدارس المرتفعة اقتصادياً لا تهتم بالقدر الكافي بتدريس الدين الإسلامي بشكل مفصل وواضح، وبالتالي يعاني الطلاب في تلك المناطق من القصور في المعلومات حول الإسلام وتعاليمه. ووجود بعض الأماكن والطبيعة الجميلة في بعض الدول مما يمثل سبب الاعتزاز بالأمة العربية. ولقد أشارت النتائج إلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مناطق الدراسة.

جدول (8) أسباب وصف الطلاب للدول العربية

المستوى الاقتصادي / العبارات	مستوى منخفض %	مستوى متوسط %	مستوى فوق متوسط %	مستوى مرتفع %	المجموع %
متخلفون لأنهم عانوا من الاحتلال والاستعمار	2.5	5.0	12.7	17.2	13.4
نامية لأنهم يحاولون التقدم	3.8	2.5	20.6	10.3	13.3
أنهم دول متقدمة	11.4	16.3	4.8	-	11.6
متخلفون لأنهم غير متحدين	2.5	10.0	4.8	3.4	7.4
نامية لأن لديهم موارد بشرية ومادية	3.8	10.0	3.2	1.7	6.7
نامية لأنهم يعملون بجدية	6.3	-	-	-	2.3
نامية لأنهم يصدرون ويستوردون	2.5	3.8	-	-	2.2
متقدمون لما لديهم من أماكن دينية	-	5.0	-	-	1.8
متقدمون لأن لديهم مخترعين	2.5	-	-	1.7	1.5
متقدمون لأنهم يحبون السلام	1.3	2.5	-	-	1.3
متخلفون لأنهم لا يلتزمون بتعاليم الإسلام	-	2.5	-	-	0.9
متخلفون لسلبيتهم	1.3	-	-	-	0.5
متخلفون لما مروا به من حروب	-	1.3	-	-	0.4
الفروق بين المجموعات (تحليل التباين)	درجات الحرية	قيمة ف	الدلالة		
	3.0	5.7	0.0		

يشير الجدول السابق إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين استجابات الطلاب على مستوى المناطق حول أسباب وصفهم للدول العربية.

لم يرجع الطلاب آراءهم حول تقدم الدول العربية لسبب معين، بل أشاروا إلى أنها دول متقدمة كما ترى نسبة 11.6% من إجمالي العينة. بينما أجمعت نسبة 13.3% من الطلاب حول أن الدول العربية نامية لأنهم مازالوا في محاولات للتقدم. ومن أهم أسباب تخلف الدول العربية المعاناة من الاستعمار والاحتلال كما ترى نسبة 13.4% من إجمالي الاستجابات مما يشير إلى الاتجاه الإيجابي نحو الدول العربية حتى في حالة الرأي السلبي عنها. ومن الملاحظ انه كلما ارتفع المستوى الاقتصادي انخفضت استجابات الطلاب حول تقدم الدول العربية، ويشير هذا إلى وجود مشاعر استياء تجاه الدول العربية. ويرجع بعض الطلاب تخلف العرب إلى عدم التزام العرب بتعاليم الإسلام مما أسهم في تخلفهم، وهو ما يدل على الاعتزاز بالدين الإسلامي وتعاليمه والإقرار بأنه وسيلة للتقدم على الرغم من الهجوم الذي يتعرض إليه الدين الإسلامي من بعض الدول الغربية، ويشير هذا إلى رسوخ الوعي الديني عند تلك الطبقة من الشعب.

جدول (9) الصفات الإيجابية للشخصية العربية والمصرية كما يراها الطلاب

الصفة / الجنسية	كريم	عنده كرامة وكبرياء	شجاع	يحب السلام	متدين	يحارب من أجل وطنه والدول العربية	ذكي	مخلص	الأصل العريق
عربي	34.27	22.88	16.32	12.61	11.29	10.34	10.04	9.42	5.75
مصري	14.40	21.86	19.14	4.28	5.62	4.57	7.01	8.25	3.09

الفروق بين المجموعات (تحليل التباين)	درجات الحرية	قيمة (ف)	الدلالة
الصفات الإيجابية للعربي	3	1.31	0.27
الصفات الإيجابية للمصري	3	2.26	0.08

يتضح من الجدول السابق النتائج الآتية:

- بالنسبة للصفات الايجابية للشخصية العربية لم تظهر النتائج فروقاً دالة إحصائياً بين الطلاب في المناطق حول آرائهم في الصفات الإيجابية للشخصية العربية عند مستوى دلالة 0.05.

- أكدت الغالبية العظمى للطلاب أن العرب يتميزون بالكرم كما أشار إلى ذلك 34.27% من الطلاب على مستوى العينة، والكرامة والكبرياء بنسبة 22.88% من إجمالي الطلاب، وهي جميعها صفات تشير إلى الاعتزاز بالعروبة. والشجاعة وحب السلام والتدين والحرب من أجل وطنه والدول العربية، والذكاء والإخلاص والأصل الكريم العريق.

- بالنسبة للصفات الايجابية للشخصية المصرية لا تظهر النتائج فروقاً دالة إحصائياً بين الطلاب في المناطق حول آرائهم في الصفات الإيجابية للشخصية المصرية، عند مستوى دلالة 0.05.

- تتشابه إلى حد كبير الصفات الإيجابية للمصري مع العربي كما دلت استجابات الطلاب، حيث نجد أن الغالبية العظمى للطلاب أكدت أن من أبرز صفات المصري الكرامة والكبرياء كما أشار إلى ذلك نسبة 21.86% من الطلاب على مستوى العينة، والشجاعة بنسبة 19.14%، والكرم بنسبة 14.40% من إجمالي العينة، ويليها بعض الصفات الأخرى كالإخلاص والذكاء وحب السلام والدفاع عن وطنه والدول العربية. بينما نسبة قليلة من الطلاب أشاروا إلى أن من صفات المصري الأصل والعراقة 3.09%..

- يرجع التشابه إلى حد ما بين صفات كل من المصري والعربي إلى أنهم ينتمون إلى أصل واحد وهو الأصل العربي.

جدول (10) الصفات السلبية للشخصية العربية والمصرية كما يراها الطلاب

الصفة / الجنسية	السلبية	التخلف	عدم الاتحاد	عدم تحمل المسؤولية	التعصب	الأنانية	الإهمال	الكسل	لا يعمل بقوة	لا يوجد سلبيات
عربي	26.46	18.86	9.45	8.33	8.13	7.88	7.77	6.18	5.67	5.19
مصري	9.45	6.74	3.38	2.98	2.90	2.81	2.77	2.21	2.02	1.85

الفروق بين المجموعات (تحليل التباين)	درجات الحرية	قيمة ف	الدلالة
الصفات الإيجابية للعربي	3	11.67	0.00
الصفات الإيجابية للمصري	3	24.94	0.00

من الجدول السابق يمكن استخلاص النتائج التالية:

- بالنسبة للصفات السلبية للشخصية العربية توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب في مناطق الدراسة حول آرائهم في الصفات السلبية العربي عند مستوى دلالة 0.05.

- ترى الغالبية العظمى من الطلاب أن أكثر صفات العربي السلبية بنسبة 26.46%، والتخلف بنسبة 18.86%، وعدم الاتحاد بنسبة 9.45%، وبعض الصفات الأخرى كالتعصب والأنانية والإهمال والكسل وعدم الاجتهاد في العمل. وترى نسبة 5.19% أن العرب ليس لديهم سلبيات، وقد اتفق على هذا الرأي الطلاب من جميع المستويات الاقتصادية والاجتماعية ما عدا طلاب المناطق ذات المستوى الاقتصادي المرتفع. ومن خلال تحليل مضمون استجابات هؤلاء الطلاب لوحظ أنه كلما ارتفع المستوى الاقتصادي ارتفعت نسبة الاستياء من العرب، وارتفعت معها نسبة الانحياز للغرب. وهذا يرجع إلى أن الطلاب في المناطق ذات المستويات الاقتصادية أكثر احتكاكاً مع الغرب والغربيين سواء من حيث اللغة وأسلوب التعليم وأساليب التعامل داخل الأسرة، أو في مدارس اللغات، وفي بعض الأحيان الاحتكاك المباشر من خلال السفر، وهو ما لا يتوافر لمن هم اقل اقتصاديا.

- بالنسبة للصفات السلبية للشخصية المصرية دلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب في مناطق الدراسة حول آرائهم في الصفات السلبية للمصري عند مستوى دلالة 0.05.

- وبالنسبة للصفات السلبية للمصري نجد أنه إلى حد كبير تتشابه مع العربي لأنهم من أصل واحد كما سبق أن ذكرنا، إلا أن الاختلاف يتضح في الزيادة في معدل صفة عن الأخرى تبعاً اختلاف المستوى الاقتصادي والاجتماعي، وقد سبق أن أوضحنا أسباب الفروق التي اتضحت بين المناطق. فمن أبرز الصفات السلبية للمصري كما يرى الطلاب على مستوى العينة السلبية بنسبة 9.45%، والتخلف بنسبة 6.74%، وعدم الاتحاد بنسبة 3.38%، يليها بعض الصفات الأخرى كالتعصب، والانانية والإهمال والكسل. وتظهر إحدى السلبيات في المجتمع المصري لم يشر إليها الطلاب في المجتمع العربي وهي الأخذ بالثأر.

جدول (١١) أهم المصادر التي يحصل منها الطلاب على معلومات عن الدول

المستوى الاقتصادي / المصادر	مستوى منخفض %	مستوى متوسط %	مستوى فوق متوسط %	مستوى مرتفع %	المجموع %
التلفزيون	53.16	56.25	41.27	46.55	70.44
الإنترنت	3.80	57.50	55.56	51.72	60.21
الأسرة	29.11	31.25	17.46	31.03	38.88
الكتب	17.72	46.25	19.05	18.97	36.42
المدرسة	16.46	13.75	14.29	12.07	20.20
الرحلات	3.80	11.25	9.52	18.97	15.55
الأصدقاء	5.06	11.25	6.35	13.79	13.02
الصحف	-	5.00	11.11	8.62	8.83
الفروق بين المجموعات (تحليل التباين)		درجات الحرية	قيمة ف	الدلالة	
		3	22.47	0.00	

من الجدول السابق تتضح لنا بعض الحقائق التالية:

- أشارت النتائج إلى فروق دالة إحصائياً بين استجابات الطلاب على مستوى مناطق الدراسة عند مستوى دلالة 0.05.

- الغالبية العظمى من الطلاب تحصل على المعلومات عن الدول من خلال التليفزيون بنسبة 70.44% على مستوى العينة، يليه الإنترنت بنسبة 60.21%، وتلعب الأسرة دوراً مهماً كمصدر

للحصول على المعلومات حيث تصل لنسبة 38.8% ، مما يدعم إمكانية تنمية معلومات ومهارات الأبناء من خلال المنزل. يليها الكتب بنسبة 36.42% ، وأقل المصادر التي يحصل منها الطلاب على معلومات هي الصحف بنسبة 8.83% ، مما يشير إلى أن دور الصحف كمصدر للمعلومات ضعيف جداً، ويكاد يكون معدوماً بالنسبة لباقي المصادر الأخرى، على الرغم من أهمية الإعلام في نشر الوعي الثقافي.

- تشابهت إلى حد ما استجابات الطلاب في المناطق ذات المستوى الاقتصادي المرتفع مع الطلاب في المناطق ذات المستوى الاقتصادي فوق المتوسط، ويتضح لنا التفاوت في المصادر التي يتلقى منها المعلومات الطلاب، مما يؤثر وبشدة على نوع وكم المعلومات التي تصل في النهاية إلى الطالب. حيث نلاحظ أنه كلما ارتفع المستوى الاقتصادي ازدادت وتنوعت المصادر التي يحصل منها الطالب على المعلومات، ويعتبر هذا مردوداً طبيعياً لتوافر الإمكانات الاقتصادية والاجتماعية.

ويمكننا استخلاص بعض النتائج العامة استناداً لما سبق.

- يشعر الطلاب إلى حد كبير بالانتماء إلى الأمة العربية على الرغم من السلبيات العديدة التي يرونها في الإنسان العربي وفي الدول العربية بصفة عامة، والتي كان من أبرزها التخلف.

- يوجد إلى حد كبير قصور في المعلومات حول الدول العربية لدى الطلاب، بل إنه في كثير من الأحيان يختلط عليهم الأمر في التفرقة بين بعض الدول الغربية والعربية، ويرجع ذلك إلى عدم توافر المعلومات الكافية من المصادر التي يحصل منها الطلاب على المعلومات، والتي من أبرزها الأسرة والإعلام.

- كلما انخفض المستوى الاقتصادي اهتز مفهوم العالم الخارجي، ويغلب عليه الطابع المادي، حيث نجد أن بعض الطلاب من أسباب تفضيلهم للدول العربية بالأخص هو توافر الموارد الاقتصادية بتلك الدول.

- على الرغم من صغر سن الطلاب فإنهم يتمتعون بأفكار متقدمة على المرحلة العمرية التي يمرون بها، وتتضح من خلال آرائهم التي تتسم بالنضج والمنطقية. وبصفة خاصة تجاه الآخر من الدول العربية، فنجد أنهم يدركون السلبيات والإيجابيات في تلك الدول، ويحددون ببراعة مكانهم من العالم سواء مكانهم كمصريين أو عرب. وهذا على الرغم من القصور في مصادر المعلومات عن الدول والشعوب الآخر، واعتمادهم في أغلب الأحيان على أنفسهم للوصول إلى المعلومات التي يرغبون في التعرف عليها.

بناء على ما توصلت إليه نتائج الدراسة حول رؤية الطلاب في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، وما تنم عنه من أنماط فكرية كامنة وراء تلك الرؤية، والكيفية التي يرون بها أنفسهم والعالم الذي يعيشون فيه، ورؤيتهم للنظم من حولهم وعلاقاتهم بتلك النظم وموقعهم من العالم، يتحتم علينا وضع وجهات نظرهم وآرائهم في الاعتبار، ووضع تصور لما يجب أن يكون عالمهم عليه وفقاً لرؤيتهم ومتطلباتهم، وبما يتماشى مع التغيرات المحيطة وفي ضوء الثقافة العامة للمجتمع الذي يعيشون فيه. وهذا لتقليل الفجوة بيننا وبينهم، والتقرب منهم وتعديل بعض الأنظمة المجتمعية وفقاً لخصائصهم وشخصياتهم، وبما يضمن تنمية ذاتهم وتفردها.

تصور مستقبلي:

بعد أن تطرقنا إلى آراء الطلاب حول الآخر المحيط بهم، يمكننا وضع تصور مستقبلي لبعض الأسس والمبادئ التي توضع في الاعتبار عند تصميم البرامج التي تقدم لهم لتسهم بشكل فعال في بناء شخصية للأبناء محددة المعالم، تجمع ما بين الحفاظ على الهوية الذاتية لهم والاستجابة للتغيرات التي يحفل بها العالم حالياً بشكل إيجابي. ويشترك في تنفيذ تلك البرامج بناء على الأسس والمبادئ المقترحة عدد من المؤسسات المجتمعية التي يتعامل معها الأبناء ويتأثرون بها بشكل كبير، المتمثلة في الأسرة، والمدرسة، ووسائل الإعلام.

وفيما يلي عرض لمسؤولية كل من الوسائط التربوية والتعليمية والتثقيفية التي يتعامل معها الطلاب، والأسس والمبادئ الواجب وضعها في الاعتبار عند تصميم البرامج المقدمة لهم.

أولاً ـ مستوى الأسرة:

الأسرة هي المؤسسة الأولى التي يتلقى فيها الأبناء عمليات التنشئة، وهي التي تحدد الأفكار التي يعتنقونها والمبادئ التي يسيرون عليها في حياتهم، لذا من الضروري أن يبدأ الآباء والأمهات في التفكير في الأبناء بشكل آخر بعد أن يتعرفوا وجهات نظر أبنائهم. ومن هذا المنطلق يبدؤون في بث جذور التنشئة السليمة في أبنائهم، بما يتوافق مع رغبات وميول وشخصية الأبناء ومستوى تفكيرهم وآرائهم في العالم من حولهم، وما يتوافق مع القواعد التربوية العامة التي لا شأن لها في قهر رغبات الأبناء أو محاولة طمس شخصيتهم.

لذا يمكن مراعاة بعض الأسس عند التعامل مع الأبناء، بما يمكنهم من الحصول على تنشئة إيجابية، تضمن تنمية ذاتهم ونضج أفكارهم وعقولهم، والتي تتمثل في الآتي:

1 ـ تقليص الفجوة بين الأجيال عن طريق محاولة فهم الأبناء، وتفهم خصائص وسمات المراحل العمرية التي يمر بها الابن/ الابنة من حيث التغيرات الفسيولوجية والنفسية، ومتطلبات النمو من جميع جوانبه النفسية والاجتماعية والوجدانية والانفعالية. للتخفيف من حدة التوتر والصراع بين وجهات نظر الآباء والأبناء. بالإضافة إلى أنه يساعد على زرع ثقة الأبناء بأنفسهم، وبالتالي يساهم في تشكيل شخصية مستقلة وهوية محددة للأبناء، ويمكن لوسائط الاتصال الجماهيرية أن تقوم بدور مهم في هذا الصدد.

2 ـ معاملة الأبناء كأفراد راشدين يمكنهم تحمل المسؤولية، وإشعارهم بالاهتمام بآرائهم، وهذا يساعد في إعداد الأبناء لمرحلة النضج. مع تجنب المشاعر المبالغ فيها مثل الخوف الزائد على الأبناء أو الحب القاسي وتركهم يخوضون التجارب لتمكنهم من اكتساب خبرات الحياة بشكل واقعي، بالإضافة إلى أن ذلك يعطي الأبناء القدرة على تكوين رؤية واضحة للأمور، ووجهات نظر موضوعية في العالم من حولهم.

ثانياً ـ مستوى المدرسة:

لا يقل دور المدرسة أهمية عن الدور الذي تلعبه الأسرة في حياة الفرد، وفي تشكيل اللبنات الأولى لشخصيته. فالأبناء يقضون في المدرسة في تلك المرحلة العمرية وقتاً أكثر مما يقضون مع أسرتهم. وفي تلك الأوقات يتعرضون للعديد من المؤثرات السلبية والإيجابية، فإن لم يكن في استطاعتنا أن نمنع تأثر أبنائنا بتلك المؤثرات السلبية، فيجب علينا تأصيل المقومات التي تساعد في تفعيل دور المؤثرات الإيجابية، والحد من أثر المؤثرات السلبية. ويمكن أن يحدث ذلك عن طريق المعلمين بالفصل، والمناهج الدراسية التي تدرس للأبناء، والوسائل التعليمية التي تساعد في الإقبال أو الإحجام عن التأثر بتلك المناهج والنشاط المدرسي، وشكل الإدارة المدرسية، وأخيراً تأثير الأصدقاء القوي على الأبناء في تلك المرحلة التي يمرون بها.

ولذا يجب الاهتمام بإعادة النظر في البرامج والمناهج التربوية التي تقدم للطلاب، أن يوضع في الاعتبار الأسس والمبادئ التالية عند إعادة تصميم هذه البرامج:

1 ـ إعداد برامج توعية تربوية تتميز بالإيجاز والدقة والعمق تتناول أهم المشكلات التي يتعرض لها الأبناء، ومساعدتهم على كيفية التفكير ومواجهة تلك المشكلات من وجهة نظرهم الخاصة دون تدخل من أشخاص آخرين. وبذلك يشعر الأبناء بأهميتهم، وتنمو لديهم القدرة على تحمل المسؤولية، واتخاذ القرار وصنعه وتحمل تبعته.

2 ـ تشجيع الحوار بين المربين والمراهقين ومناقشة المشكلات والموضوعات التي تهم المراهق. وترسيخ القيم الروحية والخلقية والمعايير السلوكية التي تساعد المراهق على الانسجام مع المجتمع متمثلاً في فتح أبواب الثقافة والنشاطات المكتبية والتركيز على نماذج من الشخصيات الإسلامية التي تعزز هذا الجانب.

3 ـ محاولة تعديل المناهج بما يضمن توصيل معلومات دقيقة وواضحة للطلاب والاهتمام بثقافة الحوار بدلاً من ثقافة التلقين، وعلى وجه الخصوص المعلومات التي تتعلق بالدول العربية والأجنبية، والمعلومات التاريخية الخاصة بالدول، مع الاهتمام بتحديد وتنقيح المصطلحات التي تستخدم لوصف الدول والعلاقات فيما بينها. فلا تقتصر معرفة الأبناء

بالدول على أساس ما يصدرون ويستوردون، بل يجب أن تتعرض إلى الحضارات المختلفة وحياة والشعوب. بالإضافة إلى جعل الكتاب المدرسي من أهم المصادر التثقيفية بجانب صفته التعليمية، بما يتلاءم مع مراحل النمو العقلي لدى الأبناء في تلك المرحلة العمرية.

ثالثاً ـ مستوى الإعلام:

مما لا شك فيه أن الإعلام يلعب دوراً مهماً من خلال وسائله المسموعة أو المرئية أو المقروءة، في تنشئة الأبناء من عدة جوانب (تثقيفية، اجتماعية، سياسية، إرشادية). ومع الأسف لم يتضح دور الإعلام بوسائله الإعلامية في إحداث التنشئة للأبناء إلا بشكل سطحي جداً، تختفي منه الفاعلية والتأثير.

ولذا يجب وضع خطة إعلامية يكون هدفها الأساسي الاهتمام بالطلاب بدءاً من الحلقة الأولى للتعليم الأساسي، وحتى سن الالتحاق بالجامعة، من خلال احتوائها على عدد من العناصر والمقومات كأسس للإسهام في عملية التنشئة بشكل فعال، ويمكن عرض تلك العناصر في الأتي:

1 ـ تخصيص جزء من الخطة الإعلامية لتوعية الأسرة بالمراحل العمرية التي يمر بها الأبناء، ومتطلبات كل مرحلة وأهميتها في بناء وتكوين شخصيتهم. وأهم المخاطر التي تواجه الأبناء في كل مرحلة من المرحل العمرية، ولا يقتصر ذلك على مرحلة الطفولة، بل يمتد إلى مرحلة المراهقة ثم الشباب.

2 ـ بث نشرات دورية بكل الوسائل في صورة معلومات موجزة عن الدول العربية والغربية وأهم معالمها، وأهمية التبادل الحضاري والثقافي بين الدول بعضها البعض، مما يساهم في تكوين صورة واضحة المعالم عن الآخر والمتمثل في الدول العربية والغربية كما ورد في الدراسة الحالية. وتخاطب الجوانب العقلية لدى الأبناء بجانب مخاطبة الجوانب العاطفية والانفعالية لتوضيح أبعاد القضية الفلسطينية والصراع العربي الإسرائيلي والحقوق العادلة للنضال العربي.

المراجع

المراجع العربية

إبراهيم، زكريا (2001). مشكلة الإنسان، القاهرة: مكتبة مصر.

أبو زيد، أحمد (1988). الذات وما عداها، مشروع «البرنامج الدائم لتقويم السياسات والبرامج الاجتماعية في مصر»، القاهرة: المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، 1.1-46.

أبو زيد، أحمد (1993). دليل العمل الميداني، القاهرة: المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية.

أبو زيد، أحمد (1993). رؤى العالم: تمهيدات نظرية، المجلة الاجتماعية القومية، القاهرة: المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، 40.

أبو هيف، عبد الله (1999). الكتابة بوصفها استعارة، المجلة العربية للثقافة، المجلة العربية للثقافة، تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 27:44.

الأسود، السيد حافظ (1992). التنشئة الاجتماعية وتكوين رؤى العالم عند الطفل دراسة مقارنة بين مجتمع خليجي ومجتمع قروي مصري، كلية الآداب، جامعة الإمارات، الشارقة: دراسات، اتحاد هيئة الكتاب، 1:40.

الأسود، السيد حافظ (1996). رؤى العالم في الأدب الشعبي لمجتمع الإمارات، الأمارات: المأثورات الشعبية، 44.78-82.

الأشول، عادل عز الدين (1996). علم نفس النمو، القاهرة: دار الحسام.

الأمانة العامة لجامعة الدول العربية (1983)، معجم مصطلحات التنمية الاجتماعية والعلوم المتصلة بها، القاهرة: إدارة العمل الاجتماعي.

القانون رقم 12 لسنة 1996 بإصدار قانون الطفل، قانون الطفل، الباب الأول، أحكام عامة، مادة (2)، القاهرة: الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية.

بدوي، أحمد زكي (1986). معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، بيروت: مكتبة لبنان.

ترجمة خليل أحمد خليل (1996). موسوعة لالاند الفلسفية، بيروت: منشورات عويدات.

حنا، ميلاد (1999). قبول الآخر، القاهرة: الهيئة العامة المصرية للكتاب.

زايد، أحمد (1993). الأسرة والطفولة «دراسة اجتماعية وأنثروبولوجية»، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

سيف الدين، رمضان (2000). رؤية العالم في أعمال سعد مكاوي الروائية دراسة اجتماعية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة عين شمس، القاهرة.

شتا، السيد على (2000). المنظور الظاهري والتنظيم الاجتماعي للمجتمع، الإسكندرية: منشأة المعارف.

عمار، حامد (2002). بين العولمة والهوية الثقافية تساؤلات معقدة، القاهرة: مجلة المحيط الثقافي، وزارة الثقافة، 8.23-33

عمر، معن خليل (1994). علم اجتماع الأسرة، عمان: دار الشروق.

فوماروللى، مارك (2001). أنا هو آخر أوهام الهوية، ترجمة بهجت عبد الفتاح علي، ديوجين، القاهرة: مركز مطبوعات اليونسكو، 12/117 .101:93.

ياسين، السيد (2002). حوار الحضارات الغرب كوني والشرق المتفرد، القاهرة: مهرجان القراءة للجميع، سلسلة الأعمال الفكرية.

يوسف، عبد التواب (1999) ثقافة الطفل العربي في ظل السياسات الحكومية وعلى ضوء جهود المنظمة العربية للثقافة، المجلة العربية للثقافة، تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 71:104.

المراجع الأجنبية

Lewis- Francione & Marigold-Jane (1981). Children's Worldview: The Basis For Learning Activities Responsive Multi Cultural Basic For Skills Handbook For Teachers & Parents, Adolescence, McGraw- Hill, N.Y.

Monteiro, Lima (1993). The Children View of The World: The Origin of Moon, Sun And Stars, Adolescence, Derek Miller, N.Y.

Reed, Judith (1979). How Children View Their World: Three Exhibitions of Children's Art, Adolescence, McGraw- Ill, N.Y.

Smkow, Lisa (1990). Worldview The Second Hidden Dimension, Paper Presented At The Annual Meeting of The Western Speech Communization Association, California.

كـتاب العـدد

ضمان الجودة في الجامعات العربية

إعداد: د. عدنان الأمين (وآخرين)

الناشر: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، بيروت 2005

عدد الصفحات: 724 صفحة

مراجعة: د. علي أسعد وطفة

كلية التربية. جامعة الكويت

يشكل مفهوم «جودة التعليم» واحداً من أكثر الموضوعات التربوية إثارة للمناقشة والحوار والجدل في الخطاب التربوي المعاصر في نهاية القرن العشرين ومطلع الألفية الجديدة، ويؤكد هذا الخطاب، بما ينطوي عليه من دراسات وأبحاث وتقصيات، أن جودة التعليم تشكل مبدأ ومنطلق كل محاولة نهضوية وإصلاحية، قادرة على وضع التعليم العالي في مسار انطلاقه نحو غاياته الحضارية.

فالتعليم العالي في العالم العربي يعايش وضعية معقدة من التحولات الكبرى الحادثة في صلب الحياة الإنسانية المعاصرة، وهو بالتالي يواجه فيضاً متدفقاً من التحديات المصيرية، التي تنأى به عن دوره الحضاري والتنويري الفاعل في زمن يختنق بتحولات العولمة والميديا وثورة التقانة والمعلوماتية؛ وفي ظل هذه الظروف التاريخية الصادمة، أخذ التعليم الجامعي يعاني حالة اهتزاز وتصدع، في بنيته وأدواره ووظائفه، وقدرته على المناورة والمشاركة والتأثير في أرومته الاجتماعية المحاصرة بشتى عوامل التخلف والتدهور. وفي مواجهة هذه الأوضاع المتدهورة، وإزاء هذه التحولات الصادمة، يجد التعليم العالي العربي نفسه اليوم أمام متطلبات البحث عن عوامل الانطلاق الذاتية، التي تمنحه القدرة على الانفلات من أسر التخلف، وتشكيل مداره التنويري المؤثر في ذاته وفي حاضنه التاريخي.

وفي ظل هذه الوضعية المؤسساتية المتأزمة، المثقلة بعوامل الحصار والضغط والإكراه، ومن منطلق الدور الحضاري والثقافي الذي تمارسه الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية في عملية بناء المعرفة، ونشر الوعي العلمي، أطلقت كتابها السنوي الخامس تحت عنوان «ضمان الجودة في الجامعات العربية» (Quality Assurance in Arab University)، ليتضمن نسقاً من الأبحاث العلمية الجادة، الراصدة لقضايا الجودة ومعالمها في أنساق التعليم الجامعي والعالي في الوطن العربي.

فالجامعات قاطرات التاريخ، وبالتالي فإن أية محاولة للنهوض بالمجتمع والانطلاق به نحو آفاق إنسانية وحضارية مرهونة بالعمل على بناء هذه المؤسسات العلمية العليا كمحطات تنويرية فاعلة في عملية التغيير المنشود. وتأسيساً على هذه الحقيقة، انطلقت الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، في إصدارها الخامس، لتعلن بأن التعليم الجامعي يشكل مهماز التقدم الحضاري والعلمي، وهي - إيماناً منها بهذا الدور الحضاري لهذا التعليم - باشرت بدعوة نخبة من المفكرين والباحثين العرب إلى دراسة التكوينات البنيوية للتعليم العالي العربي فيما يتعلق بجودته ودوره ووظيفته وتأثيره، فتجاوبت صفوة منتخبة من المفكرين للنداء، فشمروا السواعد بحثاً ونقداً وتحليلاً في وظائف التعليم الجامعي، وفي تكويناته البنيوية، ومستويات جودته وقدرته على المناورة التاريخية في عملية البناء الحضاري للإنسان العربي. وقد انقطعت هذه الصفوة إلى العمل العلمي والبحث الناقد، لتقدم لنا صورة علمية رصينة لواقع الجودة وضماناتها في التعليم العالي العربي، وذلك انطلاقاً من إيمان راسخ، بأن تطوير هذا التعليم، والانتقال به خارج حالة الاحتقان والتصدع، تستوجب بالضرورة دراسته وتحليله وتشخيص أوضاعه، ووضع الاستراتيجيات الناظمة لحركته ووظيفته الحضارية.

لقد أُطلق هذا الكتاب العلمي ليتناول مسألة جودة التعليم وضماناتها، بوصفها مسألة استراتيجية بنيوية تقع في صلب الدور الحضاري للجامعات العربية؛ وقد جاءت المواد التي تضمنها لتشكل، بتناسقها وتناظمها وتنوعها وجاذبيتها ودقتها العلمية، صورة واقعية مؤلمة وطموحة لواقع هذا التعليم ومدى جودته وقدرته على مواكبة التحديات الحضارية المنوطة به، واستطاعت الأبحاث المقدمة أن تكشف عن قانونية هذا التعليم، وتحدد إمكانياته وديناميات تفعيله، في اتجاه المشاركة الحضارية في بناء الأمة والإنسان على مدارج الفعل الحضاري، مشاركة واعدة في مسار النقلة الحضارية للإنسانية جمعاء.

وليس في قولنا من مبالغة أو مراوغة، إذا قلنا إن جماع الأعمال التي قدمت في هذا الكتاب، تشكل مشروعاً علمياً ومعرفياً طموحاً، بما تضمنه من دراسات وأبحاث ومقولات ومعالجات، جمعت بين النظرية والتطبيق، وشملت مختلف مستويات التعليم العالي الجامعي في العالم العربي.

وقد لا نتجاوز حدود التواضع في القول، بأن هذا الكتاب يشكل نقلة رائدة في مجال الدراسة العلمية لواقع التعليم العالي في الوطن العربي، فالكتاب يقع في أربعمائة وثمانٍ وعشرين صفحة من القطع الكبير (بدون الملاحق)، ويتضمن ستة عشر فصلاً موزعة في ثلاثة أقسام، تضم جهوداً علمية رصينة لاثني عشر مفكراً وباحثاً، من الباحثين المتخصصين والمعروفين بأبحاثهم العلمية المميزة، في مجال التعليم العالي وغيرها من المجالات الأكاديمية المتصلة بها.

لقد وزعت الأقسام والفصول والأبحاث بصورة منظمة متكاملة، تنم عن وضعية منهجية بالغة الرشاقة والجمال، في تحقيق التكامل المنشود بين الأسس النظرية لمفهوم الجودة وممارساته وتطبيقاته في مختلف الجامعات والمؤسسات الأكاديمية العربية.

لقد كرس القسم الأول من الكتاب لمناقشة الأسس النظرية لمفهوم الجودة بتجلياتها المختلفة في المجتمعات العربية والغربية. بينما خصص القسم الثاني لعرض التجارب العربية في مجال جودة التعليم العالي، فيما خصص القسم الثالث والأخير لعرض التجليات الميدانية للدراسات العلمية الجارية في هذا الميدان. وسنقدم في التالي عرضاً موجزاً ومختصراً لأهم القضايا الفكرية والجوانب البنيوية التي طرحتها الدراسات المختلفة في هذا الكتاب.

يقدم الكتاب نفسه بلغة علمية بسيطة ورصينة سلسلة، تشد القارئ وتشوقه إلى المتابعة والتقصي، وقد بُذلت جهود كبيرة في طباعته وإخراجه إلى عالم القراء، بحلة طباعيه مميزة. وقد رُوعيت في الكتاب الأصول العلمية الأكاديمية بمنهجياتها المتقدمة، وتم تزويد الباحثين بوثائق ومراجع مؤسسة للبحث في هذا المجال باللغتين الفرنسية والإنجليزية؛ وقد زُود الكتاب بالإضافة إلى ذلك بملخصات للأبحاث الواردة فيه باللغتين الفرنسية والإنجليزية وهذا يعزز القيمة العلمية للكتاب.

يستعرض الأستاذ الدكتور عدنان الأمين، في مقدمة الكتاب السياق التاريخي والعلمي لمسألة ضمان جودة التعليم في مؤسسات التعليم العالي، ويؤكد أهميتها وضرورتها التاريخية. ثم يتطرق إلى دلالة المفهوم وتعيناته وإسقاطاته العلمية في مختلف الأدبيات التربوية العالمية؛ وينتقل به من دائرة الغموض إلى مقامات الوضوح الإجرائي والوظيفي في مختلف توظيفاته العلمية على تنوع الثقافات. وفي هذا السياق يقارن بين مفهوم ضمان الجودة الشائع في الأدبيات البريطانية، وبين المفهوم الأمريكي للاعتماد الأكاديمي، وينظر في وشائج العلاقة بين المفهومين، وفي مظاهر اختلافهما. وهو في هذا السياق يستعرض التعريف السائد في الولايات المتحدة للاعتماد الأكاديمي بوصفه «سيرورة في مراجعة النوعية من الخارج، تستعمل في التعليم العالي لتفحص الكليات والجامعات والبرامج من أجل ضمان الجودة وتحسين النوعية».

ويبين الأمين في مقدمته هذه بأن المعايير التقويمية تختلف كماً ونوعاً باختلاف الهيئة القائمة على ضمان الجودة، حيث تصدر الأحكام على مؤسسات التعليم العالي في أربعة مستويات، أقلها «فشل» في تحقيق معاييرها وأهدافها، ويليها «مصادقة» ثم «مصادقة» فـ «مصادقة مع ثناء» و«نموذجية».

ويشدد الأمين على دلالتين في مفهوم الجودة، فالجودة في دلالتها الأولى تشمل كل عملية منظمة لتفحص النوعية بناء على لائحة من المعايير المتفق عليها على المستوى الوطني أو الإقليمي أو الدولي، وتغطي هذه المعايير جميع مكونات النوعية في المؤسسة التعليمية المعنية؛ أما

الدلالة الثانية للجودة فإنها تتجلى في التقويم الذاتي الذي يفضي إلى التأكد من وفاء المؤسسة التعليمية بما هو مطلوب منها وفق المعايير المحددة.

وتبين هذه المقدمة أن الكتاب يقدم لنا إطلالة فاحصة على المشهد العربي، تستند على دراسات علمية موثقة من لبنان ومصر والأردن والمغرب والسودان، وهو في الوقت نفسه يترك باب التفكير، في موضوع ضمان الجودة، مفتوحاً على مصراعيه.

يدور القسم الأول من الكتاب حول الأطر النظرية لجودة التعليم في تجليات التجربة العالمية والعربية، ويتضمن هذا القسم فصلين ومبحثين لرمزي سلامة ومنير بشور.

في الفصل الأول من هذا القسم يطالعنا الدكتور رمزي سلامة وهو باحث متخصص في التعليم العالي لمنظمة اليونيسكو بدراسة حول «ضمان جودة في التعليم العالي: الأطر النظرية والعملية ونماذج من التجارب العالمية»، يتناول الباحث في هذه الدراسة مختلف الأسس النظرية لمفهوم الجودة في التعليم العالي، وهو إذ يقدم تصوراً تاريخياً عن نشأة هذا المفهوم وتجلياته، فإنه يخوض في آليات اشتغاله وديناميات حركته في نسق التعليم العالي في الغرب؛ ثم يباشر العوامل الداخلية والخارجية المؤثرة في عملية ضمان الجودة، وهو في سياق عرضه، يستلهم تجارب عدد كبير من الدول الغربية في مجال التعليم العالي، ولاسيما الولايات المتحدة الأمريكية وفرنسا وهولندا، ويبين لنا أن أغلب الدول الغربية تشرف مباشرة على ضمان الجودة في التعليم العالي والجامعي. وهو عبر الملاحظات المنهجية التي يقدمها يبين لنا أهمية التقويم الذاتي لمؤسسات التعليم العالي، كعنصر أساسي في تجويد التعليم وتحسين الأداء، حيث يبين أيضاً أهمية التقييم الخارجي، الذي يولد إحساساً متنامياً بالمسؤولية الدافعة إلى مزيد من الازدهار والتكامل في دور هذه المؤسسات ووظيفتها.

وفي الفصل الثاني يطالعنا الباحث الدكتور منير بشور الأستاذ في الجامعة الأمريكية في بيروت بدراسة له حول «ضمان الجودة في التعليم العالي في البلدان العربية: نظرة إجمالية». وفي هذه الدراسة يعالج بشور الجهود التي تبذلها الحكومات والجامعات والمنظمات العربية في موضوع ضمان الجودة، ويستعرض إنجازات مكتب التربية العربي لدول الخليج، والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، واتحاد الجامعات العربية وبرنامج الأمم المتحدة للإنماء، ثم يجري مقاربات منهجية لتجارب الجودة في التعليم العالي في عدد من الدول العربية ولاسيما في لبنان والأردن وفلسطين ومصر والسودان وعمان والإمارات العربية المتحدة. وفي دائرة هذه المقاربة يجتهد الباحث في الكشف عن المفارقات الفاصلة بين النظرية والطموح والواقع. ويظهر في كثير من المحطات التي يبحثها عن مظاهر الهامشية لممارسات الجودة في التعليم العربي، وعن مظاهر الضعف والقصور في التكوينات الإدارية والمؤسسات والهيئات المعنية بمسألة الجودة في التعليم العالي. فالهيئات والأجهزة المختصة في هذا الشأن غالباً ما تكون صورة مفرغة المعاني وصيغاً شكلية تفتقر إلى الدلالة والمعنى. وبعبارة أخرى تشكل هذه الأجهزة المعنية بالجودة في أغلبية الجامعات العربية المدروسة صورة أجهزة ودوائر حكومية كابحة لعملية التجويد في التعليم ؛ حيث يقتصر دورها على مراقبة المؤسسات العليمة الخاصة والترخيص لها بآليات إدارية حكومية بالغة الشكلية.

ويشير بشور في دائرة هذه الدراسة النقدية إلى مثالب ضمان الجودة التي تعتمدها كثير من الجامعات العربية باعتماد معايير مستجلبة، أو اللجوء إلى التوأمة السلبية مع الجامعات الأجنبية التي تؤدي إلى حالة استنساخ كاملة للنماذج الغربية، ويبين في كثير من الطروحات أن معايير الجودة تستورد، وتنقل بصيغها الشكلية الغربية دون أن تؤخذ خصوصيات البيئة الحاضنة بعين الاعتبار، وهو في هذا السياق ينادي بأهمية العمل على توطين معايير الجودة ومواءمتها مع البيئة العربية لخدمة أهداف التعليم وغاياته المرسومة.

ويتضمن القسم الثاني من الكتاب تسعة فصول مكافئة لتسعة أبحاث، تبدأ بالفصل الثالث، وتنتهي بالفصل الحادي عشر، حول تجارب الجودة في التعليم العالي الجامعي في العالم العربي.

في الفصل الثالث من القسم الثاني يستعرض الأستاذ الدكتور وضاح نصر (الوكيل المشارك للشؤون الأكاديمية في الجامعة الأمريكية في بيروت)، نظام الاعتماد الأكاديمي في الجامعة الأمريكية في بيروت، فالجامعة الأمريكية في بيروت تعتمد نظام الاعتماد الأكاديمي السائد في

الجامعات الأمريكية، وبالتالي فإن هذا النظام الأكاديمي أثبت فاعليته وجدارته. وبعد أن يسوغ معايير الاعتماد الأكاديمي الأمريكي، يبين الباحث أن الاعتماد الأكاديمي المطبق في الجامعة الأمريكية في بيروت، يهدف إلى ضمان الجودة والتفوق والتميز في الأداء. ويؤكد في سياق دراسته أن تجربة الاعتماد الأمريكية تحقق نجاحها في استقلالية نظام الاعتماد ومؤسساته عن الدولة. ويبدي الباحث تخوفه من تسييس التعليم العالي، ويعارض الأصوات التي تطالب الحكومات العربية بمراقبة مؤسسات التعليم العالي، وهو في هذا السياق يؤكد استقلالية نظام الاعتماد الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي، ويطالب بأن تكون مؤسسات التعليم العالي مستقلة على النحو الذي نجده في مستوى القضاء لضمان نزاهة وجودة وفعالية هذا التعليم بمؤسساته الجامعية.

وفي الفصل الرابع من هذا الكتاب تطالعنا دراسة الدكتور جوزف بشارة (الأستاذ في كلية العلوم في الجامعة اللبنانية) حول «تجربة التقويم الذاتي في الجامعة اللبنانية»، حيث يقدم الباحث في هذه الورقة عرضاً منهجياً لتجربة التقويم الذاتي في الجامعة اللبنانية، ويتناول عمليات التقويم الذاتي وديناميات الاعتماد الأكاديمي في هذه الجامعة، وهو في دراسته هذه يتعرض لمختلف الكيفيات والوضعيات التي تتصل بجودة التعليم وديناميات الاعتماد الأكاديمي في الجامعة اللبنانية.

وفي الفصل الخامس يستعرض الأستاذ الدكتور حسين إبراهيم أنيس (نائب مدير الجامعة العربية المفتوحة للبحث والتخطيط والتطوير) دراسة له بعنوان «ضمان الجودة في الجامعة العربية المفتوحة»، حيث يتناول واقع الاعتماد الأكاديمي والجودة الأكاديمية في الجامعة العربية المفتوحة، ويتطرق إلى العناصر الأساسية البنيوية للجودة فيها، حيث يستعرض واقع البرامج التعليمية والهيئة التعليمية ومراكز التعلم والإدارة الأكاديمية، ثم يحدد أهم مؤشرات الأداء وآليات ضمان الجودة. ويركز في هذا السياق على شيوع مناخ الجودة في الجامعة، وفعالية التغذية الراجعة واتخاذ التدابير المؤدية إلى تحسين أوضاع الجامعة، وفي المقابل ذكر أن الصعوبات التي واجهت هذه التجربة تتمثل في نقص وعي العاملين في الجامعة بموضوع الجودة وضمانها، ونقص المتطلبات المالية لتنفيذ آليات ضمان الجودة في الجامعة.

وقد أفرد الفصل السادس للبحث المشترك للدكتورة فخيتة الرجراجي والدكتورة عواطف السايح الأستاذتين في جامعة محمد الخامس. ويتناول بحثهما «تجربة جامعة محمد الخامس - أكدال، في تقويم جودة التعليم العالي». في هذا البحث تستعرض الباحثتان تجربة جامعة محمد الخامس - أكدال في مجال التقويم الأكاديمي الذي قامت به - بإشراف برنامج الأمم المتحدة للإنماء - وذلك لتحسين ضمان الجودة وتقويم البرامج. ويعد هذا التقويم في الأداء مستجداً في الجامعة، وهذا ما يفسر بعض صعوبات التجربة، ومنها غياب البيانات الجامعية المطلوبة في نماذج التقويم الذاتي، وقد أدى غياب هذه المعلومات إلى تردد بعض أفراد هيئة التدريس في المشاركة والإجابة عن الأسئلة.

وقد أظهر التقويم الخارجي أحكاماً إيجابية فيما يتعلق بمستوى الدراسة وطرائق التعليم، لكنه أظهر غياباً شبه تام لآليات ضمان الجودة وتحسينها، وترى الباحثتان أنه لابد من نشر ثقافة التقويم في الجامعات ليستطيع العاملون في الجامعة التعرف على معطيات الفعالية الأكاديمية التي يؤدونها في وسطهم الأكاديمي ؛ لأن وضوح رؤية عضو هيئة التدريس ووعيه بما يقوم به يسهم إيجابياً في ضمان الجودة واستمرارها.

وفي الفصل السابع، يتصدى الدكتور تيسير النهار النعيمي (الأستاذ في جامعة البلقاء التطبيقية في الأردن) للحديث عن تجربة الأداء الأكاديمي وتفعيلات الجودة في التعليم العالي في المملكة الأردنية في ورقة بعنوان «ضمان الجودة في التعليم العالي في الأردن»، حيث يقدم الباحث صورة عن أحوال التعليم العالي في الأردن، تشمل المؤسسات والطلاب وأسس القبول وأنظمة التدريب، كما تستعرض الدراسة معايير ضبط الجودة وتجربة صندوق الحسين للإبداع والتفوق في تقويم النوعية، وتنتهي بنظرة تقويمية لتجربة الأردن في ضمان الجودة في التعليم العالي.

وينفرد الفصل الثامن باستعراض الدراسة التي قدمها الدكتور الأمراني زنطار محمد (الأستاذ في جامعة القاضي عياض) في المغرب حول «إصلاح التعليم العالي المغربي ومتطلبات الجودة»، حيث يتعرض زنطار إلى التطورات التي شهدها التعليم العالي في المغرب من ناحية الجودة منذ

الشروع بإصلاحه عام 1997، ثم يستعرض التدابير المتخذة لتحسين جودة التعليم العام والتعليم العالي، آخذاً بعين الاعتبار الصلة العضوية التكاملية بين النظامين التربويين.

ويباشر الفصل التاسع الدراسة التي تقدم بها الدكتور عبدالباقي عبدالغني بابكر (رئيس الهيئة العليا للتقويم والاعتماد بوزارة التعليم العالي والبحث العلمي بالسودان) حول «ضمان الجودة والنوعية في مؤسسات التعليم العالي بالسودان»؛ في هذه الدراسة يقدم الباحث لمحة تاريخية عن تطور مؤسسات التعليم العالي في السودان، وما صاحب ذلك من ممارسات ووسائل وإجراءات تبين الاهتمام بالجودة والنوعية والأداء. ويبين أن الاهتمام بضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي بالسودان بدأ منذ إنشاء جامعة الخرطوم، لكنه لم يصل إلى مستوى الشمولية المطلوبة، وقد تزايد الاهتمام بمؤسسات التعليم العالي بتطبيق مفاهيم الجودة، ويتضح أن فكرة استحداث هيئة التقويم والاعتماد اعتماداً على التجربتين: الأمريكية والبريطانية ينم عن وعي بأبعاد الجودة الأكاديمية وأهميتها وضرورتها لتحسين الأداء والفعالية الأكاديمية.

ويتضمن الفصل العاشر من الكتاب دراسة الدكتور محسن المهدي سعيد (الأستاذ في كلية الهندسة بجامعة القاهرة ورئيس اللجنة القومية لمشروع توكيد الجودة والاعتماد ومدير المشروع)، وهي دراسة حول «التجربة المصرية في مجال ضمان الجودة والاعتماد في التعليم العالي»، حيث يقدم الباحث صورة إجمالية عن جهود ضمان الجودة في مصر، ويستعرض مشروعات الخطة الإستراتيجية لتطوير التعليم العالي، كما يستعرض مشروع ضمان الجودة والتطوير المستمر والأداء الفعال لمؤسسات التعليم العالي بمصر، لكسب ثقة المجتمع بخريجيها على أساس آلية تقويم معترف بها عالمياً.

أما الفصل الحادي عشر (الفصل التاسع والأخير في القسم الثاني من الكتاب) فإنه يستعرض تقرير برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، حول تقويم نوعية تعليم الحاسوب في الجامعات العربية. ويقدم هذا التقرير صورة إقليمية للبرامج والمستويات الأكاديمية ونوعية فرص التعلم والآليات الداخلة لضمان الجودة وتحسينها في مجال الحاسوب، ويحث التقرير البلدان العربية على تعديل الأوضاع الأكاديمية وتحسينها وتطويرها في اتجاه الجودة وتحسين الأداء في مجال تعليم الحاسوب على نحو خاص.

ويتضمن القسم الثالث من الكتاب خمسة فصول (تبدأ بالفصل الثاني عشر، وتنتهي بالفصل السادس عشر) لعرض الدراسة الميدانية المهمة حول وضعية الجودة في الجامعات العربية. وقد أجريت هذه الدراسة عام 2003 بإشراف الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية وتنسيق الأستاذ الدكتور عدنان الأمين (خبير التعليم العالي في مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية في بيروت)، حيث وزعت استبانة لسبر مستوى الأداء الأكاديمي والجودة في الجامعات العربية للعام الجامعي 2002-2003، حيث تمت مراسلة أغلب الجامعات العربية لتطبيق استبانة بحثية مكونة من عشر صفحات حول مستوى الجودة في التعليم الجامعي في البلدان العربية. وتدور هذه الاستبانة حول معايير الاعتماد الأكاديمي للجودة التي تتمثل: في نسبة عدد الطلبة للأستاذ الواحد، ونسبة حملة الدكتوراه، ونسبة الحاصلين على درجة الأستاذية، وعدد مراكز الأبحاث، وعدد الدوريات العلمية في الجامعة.

ولم تستطع الهيئة الحصول على معلومات في بعض البلدان العربية مثل: ليبيا وموريتانيا والصومال وجيبوتي. وكانت هناك صعوبة في التواصل مع بعض الجامعات العربية، ولاسيما في الجزائر وتونس والإمارات وسلطنة عمان ومصر والسعودية والمغرب. ولكن الدراسة استطاعت أن تغطي بعض البلدان العربية تغطية شاملة ولاسيما في الكويت لبنان، وسوريا، والعراق، والأردن، وفلسطين، والبحرين، وقطر، والسودان واليمن.

في الفصل الثاني عشر، يعرض الأمين الصورة العامة للاستقصاء الميداني ونتائجه، ثم يستعرض النتائج العامة للاستقصاء الميداني الذي أجري على عدد من الجامعات العربية، ويتوقف عند الملامح العامة للجامعات المستجيبة، ويستعرض توزيع أنشطة تحسين النوعية وأنشطة ضمان الجودة والارتباطات الإحصائية المتعلقة بها. ويتبين بالنتيجة أن العوامل التي ترفع معدل الجودة تتمثل في زيادة نسبة مراكز البحوث ونسبة الأساتذة من حملة الدكتوراه، ونسبة حملة رتبة الأستاذية.

ويستعرض الفصل الثالث عشر نتائج الاستقصاء الميداني الخاصة بالكليات العلمية، وهو يتناول التسميات الشائعة، ووجود الفروع، وتوزيع الكليات بحسب ميدان الاختصاص والطلاب والهيئة التعليمية.

أما في الفصل الرابع عشر فيستعرض نتائج الاستقصاء الميداني الذي أجري على الجامعات العربية في الجزء المتعلق بالوحدات غير البحثية ومراكز الأبحاث والدوريات، ويبين ماهية كل منها وتوزيعها.

وفي الفصل الخامس عشر: يستعرض هذا الفصل نتائج الاستقصاء الميداني على الجامعات العربية المتعلقة بأنشطة تحسين النوعية التي قامت بها الجامعات خلال السنوات الثلاث الأخيرة، وتشمل هذه الأنشطة ما يتعلق بالتطوير المهني للهيئة التعليمية، وبتطوير مهارات الطلبة، وتطوير المناهج، وتطور الموارد التربوية، فضلاً عن الاتفاقات المتعلقة بالاتفاقات البحثية والبرامج المشتركة مع جهات خارجية والتوأمة.

وقد اختلط الأمر على بعض الجامعات؛ إذ خلطت بين أنشطة تحسين النوعية وأنشطة ضمان الجودة.

ويستعرض الفصل السادس عشر، الفصل الأخير في الكتاب، نتائج الاستقصاء الميداني على الجامعات العربية المتعلقة بأنشطة ضمان الجودة التي قامت بها الجامعات خلال السنوات الثلاث الأخيرة، ويصفها، ويدرس توزعها إحصائياً.

وتبين النتائج العامة لهذه الدراسة تدني مستوى الاعتماد الأكاديمي، وانخفاض مستوى الجودة في التعليم العالي العربي لأغلب الجامعات العربية المدروسة، حيث بينت المعطيات الإحصائية، أن أعلى معدل بلغ 69.6 نقطة مقابل 13.5 نقطة إلى أدنى معدل ؛ كما بينت هذه النتائج أن 19 جامعة من أصل 155 قد حصلت على معدل يتجاوز درجة 50 نقطة من أصل مئة على المقياس المعتمد في الاعتماد الأكاديمي، وبلغ المتوسط الحسابي 36.1 نقطة لمختلف الجامعات المدروسة. وتقدم الدراسة توصيات خاصة بكل جامعة من الجامعات المدروسة.

وتعبر هذه النتائج عن وضع مأساوي للتعليم العالي في الوطن العربي فيما يتعلق بمستوى الأداء ومستوى الجودة والاعتماد الأكاديمي، وهذا يتطلب من الدول العربية جهوداً كبيرة لتجاوز مواطن الضعف والقصور في التعليم العالي بمختلف مؤسساته الجامعية.

خلاصة نقدية:

يجسد هذا العمل العلمي الضخم سفراً جامعاً لنسق من الرؤى والتصورات والدراسات والأبحاث النظرية والميدانية في ميدان جودة التعليم، وهو يقدم صورة واضحة وشاملة لواقع التعليم العالي والجامعي في البلدان العربية، ويشكل بالتالي مادة مهمة تغني المكتبة العربية، ومشروعاً رائداً يضع نفسه في خدمة القراء والباحثين العرب. وقد لا نبالغ في القول بأن الجهود المبذولة، عبر الدراسات والأبحاث التي يقدمها الكتاب، تتميز بالأصالة والجدة. والكتاب عمل متكامل جامع يتفرد ويتميز في مجال جودة التعليم والأداء الأكاديمي.

وباختصار شديد نقول: إن الكتاب بما يتضمنه من أبحاث ودراسات علمية جدير بالاهتمام، وجدير بالقراءة أيضاً، وهو يشكل محطة مهمة في تاريخ البحث العلمي العربي حول التعليم العالي العربي ومستوى جودته وأدائه. وبعبارة واحدة يمكن القول بأن الكتاب يشكل مرآة حقيقية لواقع التعليم العالي بمواطن ضعفه وقوته ومسارات انطلاقه، وهو في النهاية يشخص واقع هذا التعليم، ويحدد جوانب ضعفه، ويرسم له مسارات انطلاقه نحو غاياته العليا. وإننا نهيب بالباحثين والدارسين والمهتمين بشأن التعليم العالي والمؤسسات الأكاديمية العربية الاطلاع على هذا الكتاب والتأمل في مضامينه العلمية.

وإنني في النهاية أوجه كلمة شكر وعرفان إلى الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، وأخص هيئة تحرير المجلة بخالص مشاعر التقدير لمنحي فرصة الاطلاع على مضامين هذا الكتاب بما ينطوي عليه من أبحاث ودراسات كان لها أبلغ الأثر في زيادة اطلاعي ومعرفتي بواقع التعليم العالي والمؤسسات الجامعية والأكاديمية العربية، بما تفيض به من وقائع وفعاليات، وما تمتلكه من نجاحات وإخفاقات في مجال النوعية والأداء.

مقالات

الأطفال الخوارق
دراسة حالة من السودان*

أ. د. عمر هارون الخليفة
معهد البحوث الاقتصادية والاجتماعية، وزارة العلوم والتقانة - السودان
مندوب المجلس العالمي للأطفال الموهوبين في السودان
okhaleefa@hotmail.com:e.mail

مقدمة

أجريت في الغرب العديد من الدراسات حول الأطفال الخوارق، منها على سبيل المثال لا الحصر، دراسات الأطفال الخوارق، والأطفال الحكماء البلهاء، وأطفال وليامز (Morelock & Feldman, 2000). والأطفال الخوارق هم الذين يكون عمرهم أقل من 10 سنوات، ويقومون بأعمال الراشدين (Morelock & Feldman, 1999)، ولم تظهر الدراسات علاقة قوية بين إنجاز الأطفال الخوارق ودرجات الذكاء غير العادية (Feldman, 1980)، وعموماً تراوحت درجات ذكاء الأطفال الخوارق بين 120-200 (Morelock & Feldman, 2000). وأجريت كذلك الدراسات عن ظهور بعض المهارات النادرة في الأفراد الذين يعانون من قصور عقلي مثل الأطفال الحكماء البلهاء الذين تتراوح نسب ذكائهم بين 40-70 (Treffert, 1989)، ويظهر هؤلاء الحكماء البلهاء جزءاً من القدرات المدهشة في العمليات الحسابية، والرسم، والشطرنج، والموسيقا، والميكانيكا، والذاكرة الفوتوغرافية، والإدراك فوق الحواس (Treffert, 1989). كما أجريت بعض الدراسات عن أطفال زملة وليامز الذين يظهرون قصوراً عقلياً كبيراً في كثير من الجوانب، ويظهرون درجات ذكاء تتراوح بين 40-100 (Levitin & Bellugi, 1998)، ولكن مع ذلك لهم موهبة موسيقية خارقة فضلاً عن تعابير وجهية مذهلة (Morelock & Feldman, 2000).

أما في العالم العربي فقد نشرت بعض الدراسات البيوغرافية عن الموهوبين التربويين العرب (الخليفة، 1999)، والعبقريات العرب (الخليفة، 1997)، والموهوبين السودانيين (Khaleefa,1999)، ومالك بدري رائد عملية توطين علم النفس في العالم العربي (الخليفة، 2003)، بينما أجريت دراسة عربية عن حالة الطفل البحريني «آية» والذي تم تشخيصه في عمر 7 سنوات على أنه طفل متخلف بينما تمت عملية إعادة تشخيصه في عمر 14 سنة على أنه طفل موهوب، بل متعدد المواهب (الخليفة، 2000)، ودراسة عربية أخرى عن الموهبة الموسيقية عن الأطفال، والتي تضمنت بيانات عن الأطفال الخوارق موسيقياً (الخليفة، 2002). تحاول الدراسة الحالية سد الفجوة في هذا الجانب من خلال دراسة الطفل السوداني الخارق «سمبر». وسمبر ليس هو الاسم الحقيقي للطفل، إنما هو رمز لمشروع الكشف عن الموهوبين في السودان.

البطاقة الشخصية:

كانت صيحة ميلاد الطفل «سمبر»، يوم الأحد 25 يونيو 1995 بالإمارات العربية المتحدة، وهو الطفل الأول في الأسرة. وكان وزنه عند ولادته 2600 جرام، وبدأ الجلوس في عمر 6 أشهر، والحبو في عمر 10 أشهر، والكلام في عمر 12 شهراً، وظهرت الأسنان في عمر 11 شهراً، وبدأ المشي في عمر 15 شهراً، وبدأ تكوين جمل قصيرة صحيحة في عمر 18 شهراً. ولد شقيقه الأصغر وكان في عمر 28 شهراً، ويصر على حمله ومداعبته، وقلما كان يحاول الاعتداء عليه، تم تدريبه على الحروف في عمر سنتين، وكان يميز بينها تمييزاً صحيحاً، ويلاحظ أنه كان يتعمد أن يخطئ كأن يقول، مثلاً، خ (غنماية) بدلاً من خ (خروف)، أو ج (شجرة)، ثم يعقبها بضحكة.

(*) تم تمويل هذه الدراسة من قبل وزارة العلوم والتقانة في السودان.

وفي الفترة من 2-4 سنوات، كانت تقرأ له أمه قصصاً قبل النوم، وكان يطالب بالمزيد من هذه القصص على أن تكون 3-4 قصص في الليلة الواحدة. وفي عمر 3 سنوات، كان يميز بين صور الأطفال وأسمائهم إذا كانت الأم تخفي الاسم، وتشير إلى الصورة التي في مجلة ما، فيذكر الاسم جيداً أو العكس؛ إذ يذكر الاسم، ويشير للصورة. وفي عمر 3 سنوات، كان يستطيع أن يتذكر 12 صورة من الجنسين. كما يستطيع كذلك في العمر نفسه أن يتذكر الاسم الثلاثي والرباعي لحوالي 40 من أفراد الأسرة.

وفي عمر 3 سنوات كان يجيد فن الاستماع للقصص القصيرة المختارة المسجلة على أشرطة كاسيت قبل النوم أو في أثناء النهار، إذ كان يركز مع أحداثها بانتباه شديد. وفي هذا العمر، كانت تحكى له القصة، وكان يحكيها بلغتها مع بعض التغيرات الطفيفة. وينطبق الشيء نفسه على القصص المسموعة من الأبوين. وتدل هذه القدرة على قوة الحافظة (الذاكرة)، فضلاً عن صفة التركيز، وكانت تتم عملية صقل هذه القدرات بالألعاب الهادفة.

وفي عمر 4 سنوات، كان يمثل أنه يقرأ القصة من الكتاب، وعندها كانت تتم عملية تشجيعه على ذلك من خلال عبارات الإطراء، كما تتم عملية مناقشته حول ذلك والقيام معه ببعض الأدوار، ومن تلك القصص التي كان يحبها استريتش طويل الرقبة، وهي أول قصة تقرأ له في حياته، والأسد الصغير، والدجاجة الصغيرة، فضلاً عن مجموعة قصص الغدير الفضي للأطفال. وفي عمر 4 سنوات كذلك، تعلق الطفل بصورة خاصة بمجلة ماجد ولا يزال. فكانت تأتي له الأسرة بالمجلة، وتقرأ له منها القصص المصورة. ولفتت هذه المجلة القيمة نظره إلى عالم الفضاء والفلك والعلماء، وأثرته بالمعلومات القيمة، ولا تزال، وله منها أعداد كبيرة.

بوسعنا التساؤل هل لهذه القصص القصيرة التي كانت تقرأ لهذا الطفل في هذه المرحلة النمائية الباكرة من العمر دور لاحق في تنمية موهبته وظهور نبوغه؟ ربما تذكر عملية اهتمام هذين الأبوين بطفلهما بالمجهودات العظيمة التي قام بها عالم النفس النمائي والبنائي، ذائع الصيت، جان بياجيه في متابعته الذكية لعملية نمو أطفاله في سويسرا. ومن خلال ملاحظاته المسجلة بعناية صاغ واحدة من أكثر نظريات علم النفس ثباتاً تتعلق بالنمو العقلي للطفل. ربما تساعدنا نظريات جان بياجيه في تقديم بعض الملاحظات على نمو الطفل «سمبر» العقلي.

علامات النبوغ المبكر في مهارة القراءة:

في عمر 3 سنوات و3 أشهر، تم تسجيل الطفل في روضة إنجليزية بدولة الإمارات العربية، وقضى بها شهراً ونصف الشهر، وتم سحبه منها بسبب كثرة الواجبات، خاصة أن عضلات يده لم يكتمل نموها بالصورة الكافية التي تمكنه من إمساك القلم. ودخل هذه الروضة الإنجليزية بسبب أن الروضة العربية كانت تفيض بالمشكلات بين الأطفال (لعب العيال)، بينما نشأ الطفل مسالماً مسامحاً يتنازل حتى عن حقه بخلاف أخيه الأصغر. وكان يؤثر الأطفال الصغار بلعبه الخاصة عند الزيارة للمنزل. أما في الأماكن العامة كالحدائق مثلاً، فكان في بعض الأحيان ينفرد بنفسه، ويستغرق في لعبة ما وحده بعيداً عن بقية الأطفال، ولكن يلاحظ بأنه في كثير من الأحيان كان يفضل الجلوس مع من هم أكبر سناً منه، فضلاً عن مشاركتهم الحديث. ويمكن القول بكلمات أخرى، يود الطفل أن يكون له مجاله الخاص في بعض الأوقات، وذلك لفرادته، وربما لإشباع تأملاته، ولكن في الوقت ذاته يحب أن يكون مع الآخرين، وربما لاختبار تأملاته على ضوء الواقع. ويصعب على بعض الأطفال الموهوبين في صغرهم إحداث هذا النوع من التوازن بين ما هو فردي وما هو اجتماعي.

وفي عمر 5 سنوات، التحق الطفل بالتمهيدي في الروضة، وذلك في إحدى المدارس الهندية التي تدرس أطفالها باللغة الإنجليزية في دولة الإمارات. ويلاحظ أنه خلال شهر واحد أتقن جميع الحروف الإنجليزية، وكذلك الأرقام من 1-100 قراءة وكتابة، وتفوق على زملائه مع العلم بأنه درس الروضة الصغيرة والكبيرة في عام دراسي واحد، بينما هي تدرس عادة في عامين دراسيين، كما تم تكريمه في نهاية العام الدراسي. وخلال هذه الفترة برز دور الأسرة في تعليمه اللغة العربية، وتزويده بالثقافة الإسلامية التي تناسب سنه، وخاصة أنه يدرس في روضة إنجليزية. وتم توظيف أشرطة الفيديو والأقراص المدمجة لمساعدته على التعليم بصورة أفضل. ويمكن القول إنه وكعادة الأطفال النوابغ استجاب الطفل بصورة إيجابية بل إتقان مهارة تعلم القراءة وإلى حدّ ما الكتابة في عمر مبكر.

وفي عمر 6 سنوات، دخل مدرسة خاصة، وهي السن التي يدخل بها عامة الأطفال العاديين المدرسة. ولكن إذا كان هناك اكتشاف مبكر لموهبته بصورة دقيقة مع سماح التشريعات بعملية التسريع فربما كان من المناسب دخول الطفل المدرسة في سن الخامسة، وليس السادسة من العمر. ويلاحظ في المدرسة، وفقاً لإفادة الوالدين، أنه خلق مجموعة من الأصدقاء المتميزين، والذين كان يسعد بمنافسته لهم، وكثيراً ما كان يحكي لأسرته عن هؤلاء الأصدقاء. كما يلاحظ أنه كان يتحدث إلى أصدقائه عن عالم الفضاء والنجوم والكواكب، لذلك أعجب به أصدقاؤه وأحبوه.

التسريع الدراسي:

بعد رجوع الأسرة من دولة الإمارات للسودان، جلس الطفل في مدينة الأبيض لامتحان قدرات بمدرسة الدوحة واجتازه بتفوق، ومن ثم انتقل مباشرة إلى الصف الثالث الأساس، وذلك من غير أن يدرس الصف الثاني، وهذا ما يسمى بلغة التسريع القفز الدراسي. ولم يكن مدير المدرسة أو معلمة الصف موافقين على عملية تسريعه إلا بعد إحرازه للدرجات الكاملة في امتحان القدرات الذي عقد خاصة بالنسبة له. ودرس الطفل الصف الرابع بمؤسسة الخرطوم للتعليم الخاص، ونتيجة لتميزه الدراسي تم ترفيعه للمرة الثانية للصف السادس متجاوزاً بذلك الصف الخامس. والجدير بالذكر هنا هو دراسة الطفل للمواد الأساسية للصف الخامس، وهي الرياضيات واللغة الإنجليزية والعربية خلال شهر واحد، وجلس بعدها للامتحان وأحرز فيه أداء متميزاً.

وحتى هذه اللحظة، تم تسريع الطفل مرتين في مرحلة الأساس التي لم يكملها بعد. وربما يستطيع، حسب قدراته العقلية أو الدراسية، إذ كان ترتيبه الأول في مصفوفة الكشف عن الموهوبين من بين 1040 طفلا، (عطا الله، 2004)، فضلاً عن ذلك كان ترتيبه الأول من ناحية دراسية تحصيلية على مستوى المدرسة، بأنه قادر على التسريع وقفز الصف للمرة الثالثة. ويتوقع بذلك أنه سوف يكمل مرحلة الأساس في عمر 11 سنة، بينما يكملها الأطفال العاديون في متوسط عمر 14 سنة أو 15 سنة.

ربما يكون من المناسب في هذا الجزء من العرض تقديم بعض الملاحظات والتفسيرات لحالة التسريع الدراسي للطفل في مرحلة الأساس. وربما نركز بعض الشيء على الهواجس أو المخاوف من التسريع (جروان، 1998، 2002) من خلال عملية استجابة الطفل. يمكن القول إن الطفل قد حقق شروط التسارع كما هي في بعض التشريعات العالمية (Brody & Benbow,1987; Gross,1992, 1993; Pollins,1983).

أولاً: امتاز الطفل بمعامل ذكاء كلي عال بلغ 137 درجة في الطبعة الثالثة لمقياس وكسلر لذكاء الأطفال. ويحتاج التسريع في العالم لنسبة ذكاء كلية مقدارها 130، وعلى أقل تقدير 120 درجة، وبذلك كانت درجة الطفل أعلى بـ 7 درجات أو17 درجة من المتوسط العالمي. كما نال 148 درجة في الذكاء اللفظي بزيادة 28 درجة عن المتوسط العام، وذلك إذا وضع الذكاء اللفظي في الحسبان (الخليفة، 2004).

ثانياً: أظهر السجل الدراسي للطفل تقدماً ملحوظاً على أقرانه خلال السنوات السابقة، وأظهر تفوقه الدراسي في المواد المختلفة وليس هناك ضعف يذكر.

ثالثاً: ليست هناك فجوات بين المهارات المدرسية، خاصة القراءة والكتابة، وبين قدراته في الفصل الذي قفز إليه.

رابعاً: هناك تكيف اجتماعي ملحوظ بالنسبة للطفل مع أقرانه.

خامساً: هناك دعم هائل مقدم من الأسرة تجاه عملية تسريع الطفل، ويشير ذلك لوعي الأسرة ورعايتها لطفلها وهذا النوع من الوعي والحماس تفتقده عادة الكثير من الأسر السودانية.

سادساً: بعد تكيف اجتماعي ملموس للطفل في الصف الرابع تم تسريعه ثانية للصف السادس.

كارثة عدم التسريع في السودان:

بوسعنا الآن تسجيل بعض الملاحظات الأخرى لتسريع (جروان، 1998، 2002) الطفل «سمبر»، وربما يمكن القول إن عملية القفز الدراسي أدت لتحسين مستوى الدافعية له، فضلاً عن أداء مدرسي تجويدي يتمثل في المحافظة على التقدم الدراسي المتواصل والمنظم دون اعتبار لعامل

السن. وربما يمكن التعبير بصورة أخرى بأنه لم يخسر الحافز للمدرسة من جراء عملية التسريع وعوض بسرعة المهارات التي لم يدرسها وحافظ على مرتبة لائقة وسط أقرانه. كما لم تحدث له مشكلات في التكيف الاجتماعي، كما لا يعاني من حرمان اجتماعي في المدرسة، بل له مجموعة من العلاقات الحميمة. ويمكن القول كذلك إنه ربما لا يتحمل بقية الأطفال العاديين في المدرسة تجربة التسريع التي خضع لها الطفل، والتي استجاب لها بصورة متناغمة مع قدراته العقلية والاجتماعية. ونؤكد في هذه الحالة على أهمية وضع تشريعات عاجلة في وزارة التربية والتعليم بخصوص كيفية تسريع التلاميذ الموهوبين في السودان (الخليفة، 2005).

ربما يعتبر التسريع الدراسي وقفز الصفوف «جنحة» في النظام التربوي في السودان (عمر، 2005) كما تغيب أي تشريعات تنص على أهمية التسريع، أو حتى الإشارة إليه سواء تعلق بالدخول المبكر في الروضة و المدرسة من جانب، أو قفز الصفوف الدراسية من جانب آخر (جروان، 1998، 2002). وعلى مستوى العالم، يعتبر التسريع الدراسي أحد الألواح الثلاثة لرعاية الأطفال الموهوبين بالإضافة للإثراء المنهجي، والإرشاد النفسي (Proctor, et al., 1986; Stanley, 1989, Van Tassel, 1981; 1986).

وبوسعنا القول إن عدم تسريع هذا الطفل ربما يشكل كارثة بالنسبة له؛ إذ لا تستفيد هذه النوعية من الأطفال متعددي المواهب والذكاءات من عملية البقاء في الصفوف العادية، وربما بسبب الملل والسأم والضجر الذي ينتابهم أو يصيبهم. وقد يكون أحياناً مللاً قاتلاً نهايته التسرب أو الهروب من المدرسة كما يحدث لبعض الأطفال الموهوبين. وتصعب على مجموعة مقدرة من الأطفال الموهوبين عملية التحمل والصبر مع بطء الأقران في الصفوف العادية. فالطفل الذي تبلغ درجة ذكائه 140 وأكثر يضيع نصف وقته في الصف الدراسي العادي (Hollingworth,1942)، وربما يمكن ربط هذه النقطة كذلك بالإحباطات التي كانت يمكن أن تواجه أسرة الطفل في حالة عدم تسريعه الدراسي مقارنة مع مستواه العقلي والدراسي المتقدم (الخليفة، 2005).

كما يمكن تسجيل ملاحظة أخرى تتمثل في محافظة الطفل على طاقة كبيرة، واستثارة عقلية، ومستوى عال من الثقة بالنفس (ديفز وريم، 2001). وربما تشكل عملية القفز تحدياً بالنسبة له بأن يحقق النجاح عبر درجات السلم التعليمي تناسباً مع قدراته. وبذلك يمكن القول إن تجربة التسريع كانت إجراءً تربوياً عادلاً يتوازن مع قدراته واستعداداته العقلية. كما لم تحتج عملية التسريع في حالته لأستاذ خاص، أو منسق برنامج للأطفال المسرعين. فضلاً عن ذلك تقلل عملية التسريع من كلفة تعليمه (جروان، 1998، 2002)، ولأن الطفل يدرس في مدرسة خاصة تبلغ رسومها الدراسية في العام حوالي 600 دولار أمريكي، وخلال 8 سنوات من المفترض أن تدفع أسرته حوالي 4800 دولار أمريكي. ونتيجة لتسارعه مرتين في مرحلة الأساس، يتوقع أن يوفر ما لايقل عن 1200 دولار أمريكي للأسرة. وتنطبق نفس المعادلة مع الأطفال المسرعين في المدارس الحكومية مع مراعاة اختلاف كلفة التعليم في المرحلة بين ما هو حكومي ما هو خاص.

وبلغة ظنية، ربما يمكن القول إنه إذا حافظ الطفل على عملية اتقاد ذهنه، وتفجير طاقته، وتقدمه الدراسي يستطيع أن يختصر المرحلة الثانوية في سنتين، وبذلك من المتوقع أن يدخل الجامعة في عمر 15 سنة، وهو العمر الذي يدخل به غالبية الأطفال النوابغ، أو متعددي المواهب، أو متعددي الذكاء الجامعة في بقية دول العالم.

ويمكن القول إن الطفل أيمن ولد في تاريخ مناسب، في تاريخ بدأ به الإقرار بأهمية اكتشاف ورعاية الأطفال الموهوبين في السودان (عطا الله، 2004) والاعتراف بمواهبهم وذكاءاتهم المتعددة. ويمكن القول بكلمات أخرى، لقد تم اكتشاف الطفل «سمبر» في مرحلة مناسبة من تطور علم النفس في السودان تتعلق بتطبيق أول تجربة للكشف عن الأطفال الموهوبين في مشروع طائر السمبر (الخليفة، 2004). جاء الطفل «سمبر» من ترسانة الموهوبين التي يبشر فيها طائر السمبر الشهير بقدوم فصل الخريف استعداداً لموسم الزراعة. وقد يكون الطفل بشارة لسودان الغد، والذي تصفه الحركة الشعبية بالسودان الجديد.

الذكاءات المتعددة: الهوس الرياضي وتبصرات الفضاء:

وجد هاوراد جادنر أن هناك عدة ذكاءات للفرد الواحد من بينها الذكاء اللفظي اللغوي، والمنطقي الرياضي، والمكاني الحركي، والحركي الجسمي، والصوتي الإيقاعي، والاجتماعي، وبين

الشخصي والطبيعي والوجودي (Gardner,1983,1999). أظهرت نتائج المقابلات مع الوالدين والتقارير المدرسية مشاركة الطفل في بعض الأنشطة المدرسية مثل الإذاعة المدرسية، والمهرجانات، خاصة مهرجان اللغة الإنجليزية (ذكاء لغوي). وقد شارك بالفعل في مسابقتين في حفظ وترتيل القرآن الكريم فأحرز جائزتين كانت الأولى على مستوى المدرسة بينما الثانية على مستوى المنطقة، وذلك في عام 2001، وقد أحرز المركزين الثاني والثالث على التوالي. مع ملاحظة أنه كان أصغر المتسابقين عمراً. كما استطاع خلال العام الدراسي 2004-2005 وهو بالصف السادس أن يدرس علم العروض.

ومن ناحية دراسية، أحرز المركز الأول على مستوى أحد عشر صفاً في السنة الأولى. فضلاً عن ذلك كتب قصيدة منثورة «أليست الأقصى أرض الإسراء والمعراج» (ذكاء لغوي)، مع رسوم توضيحية وعلى الرغم من قلة فنيتها كانت معبرة. كما قدم في نهاية العام الأول وعمره أقل من 7 سنوات قصيدته الأولى بعنوان «معلمتي» وهذا نصها:

يامعلمتي العزيزة

دروسك لذيذة

وصفوفك عزيزة

وأنا بدراستي معك فرح

فأنت أفضل معلمة شرح

وصدري بدراستي معك منشرح

كتبت بفضلك أجمل سطور

ووصلت بي إلى أقصى سرور

أعطيتني أحلى أمور

وجعلتني في كل سرور

فأنت معلمة الأصول

أنت معلمة الأصول

وغير الاهتمام بالشعر، للطفل «ذكاء رياضي أو حركي» لدرجة الهوس يتعلق بكرة القدم والكاراتيه ممارسة ومعرفة. فقد حصل على الحزام الأصفر في الكاراتيه. كما يحب التنظير كثيراً في كرة القدم فضلاً عن ذلك له آراء حاسمة في عملية التدريب. وإذا استمعت له يتحدث عن كرة القدم كأنه خبير في كرة القدم. كما يعرف كثيراً عن كرة القدم المحلية والإقليمية والعالمية، بالإضافة لذلك يعرف أسعار اللاعبين وجنسياتهم وتواريخ تسجيلهم فضلاً عن معلومات بيوغرافية عنهم. وفي مباراة مدريد ولشبونة الأخيرة 2005 تمرد على الذهاب للخلوة في أم ضوابان في الفترة المسائية وذلك لمشاهدة المبارة.

وكعادة الأطفال النوابغ، يكون لهم هوس غير عادي للأشياء المحببة والمفضلة بالنسبة لهم. فالنوابغ، مثلاً، في عزف وتأليف الموسيقا، أو في الرسم، أو في الشطرنج، أو في الرياضيات، أو في الرياضة، أو في الميكانيكا يقضون وقتاً طويلاً في عملية التدريب والممارسة والمثابرة والمشاهدة ربما لدرجة الوسواس (Heller et al., 2001). ولكن يبدو أن أكثر الوساوس المذهلة في حياة الطفل هو الوسواس، المتعلق بعالم الفضاء (ذكاء طبيعي). ويبدو أن عالم الفضاء في مجلة ماجد قد استهوى خيال الطفل من مرحلة باكرة من عمره، وكذلك في عمر 6 سنوات تعززت اهتماماته أكثر بعالم الفضاء من خلال درس في كتاب اللغة العربية بالصف الأول عنوانه «رائد الفضاء». كما لا يفوتنا أن نتذكر هنا تسجيل الأستاذ حسن نجيلة (1971) لاهتمام جد الطفل بعلم الفلك، ومعرفته ما يسمى بالمنازل.

ماذا بين الطفل سمبر والطفل نيوتن والطفل أنشتاين؟

يمتاز «سمبر» كذلك بما يسمى في نظرية جاردنر (1983، 1999) «الذكاء المنطقي الرياضي»، ففي عمر 8 سنوات و9 شهور، قدم «محاضرة» عن «المجموعة الشمسية» لمجموعة من 55 من

الأطفال الموهوبين، وذلك في مخيمهم الصيفي الإثرائي بالعمارات شارع 1 في يوم 25 أبريل 2004 (الخليفة، 2004). كما قدم في عمر 9 سنوات و4 شهور، بحثاً بعنوان «النجوم». وسوف نستعرض أولاً البحث العلمي الذي يمكن وصفه بالرصين مقارنة مع عمره، ومن بعد نلقي الضوء على المحاضرة المدهشة. وبوسعنا من خلال هاتين المساهمتين محاولة رسم ملاح أو خيال يجمع ما بين الطفل سمبر، والطفل نيوتن، والطفل أنشتاين.

بالنسبة للبحث العلمي، كتب الطفل الباحث في صفحته الأولى اسم الباحث، وكتقاليد البحث الكلاسيكية المتعارف عليها في كتب التراث العربي الإسلامي كتب في خاتمة البحث «تم البحث بحمد الله وتوفيقه في الثاني من رمضان المبارك سنة 1425 هـ، الموافق السادس والعشرين من أكتوبر سنة 2004 م». وما بين الصفحة الأولى والنهاية، تكمن قدرة الطفل الأخاذة في عملية البحث والتقصي. ففي مقدمة البحث، بعد أن بسمل وصلّى، وذاكراً أما بعد: كتب «النجوم عالم رائع يدعو إلى التأمل، وسأوضح ذلك في ثنايا البحث بعون الله وتوفيقه». يبدو أني سوف أستعير وأعيد صياغة كلمات الطفل الباحث لتوضيح جوانب الروعة، كما أوجه الدعوة للقارئ بأن يتأمل في بحث «النجوم».

اشتمل فهرست البحث على 20 موضوعاً شملت جوانب مختلفة عن النجوم. كانت بداية البحث بمقدمة كما هو متعارف عليه في سائر الكتب وأعقبه بإهداء، ومن بين من أهدي لهم البحث نقتبس الآتي «أهدي هذا الجهد المتواضع لأبي أستاذي، ولأمي مدرستي الأولى، ولأخي الحبيب...». وبذلك لم يدع الباحث ويصف بحثه بأكثر من أنه مجرد «جهد متواضع» وإنما هو تواضع العلماء الصغار سناً والكبار عقلاً. بينما غطت الموضوعات الرئيسة النجوم في القرآن الكريم، دراسة الإنسان للنجوم، النجوم عند العرب قبل الإسلام، تسميات النجوم وفوائدها، صور النجوم وأشكالها، أصل الكون، المجرة، تعريف المجرة، الفرق بين الكواكب والنجوم، هل الشمس نجم، ولادة النجم، كيف يتقدم العمر بالنجم، حكاية النجوم وألوانها، كيف تموت النجوم، متى ستموت الشمس، أنواع النجوم وأعمارها، الكوكبات والنجوم، ملاحق بحث النجوم، وأخيراً فهرست البحث.

ويمكننا أن نستعرض بعض الجوانب التي عالجها الطفل الباحث، وتتضمن تحديده لورود ذكر النجوم في القرآن الكريم أكثر من 13 مرة، كما أشار للآيات ذات الصلة، كما حدد عملية الاستفادة من النجوم في مساعدة صانعي الخرائط والطيارين والبحارة في تحديد الاتجاهات والمواقع، فضلاً عن تنظيم الأعمال الزراعية مثل تحديد مواعيد تلقيح النباتات، وزيادة كميات الري. كما أرخ الطفل الباحث لدراسة النجوم في التاريخ العلمي قبل أكثر من 3000 سنة قبل الميلاد، وحتى عام 1974، عندما توصل الفلكيون إلى معلومات عن انفجارات النجوم، وذلك عن طريق رصدهم لأقرب نجم من النجوم فوق المستعمرة وأشدها لمعاناً على مدى 400 سنة.

كما تعقب الطفل الباحث في تاريخ الفلك إصدار أول أطلس فلكي يرجع للعالم بطليموس في القرن الثاني الميلادي، والمشهور بـ «المجسطي» والذي احتوى على 1028 نجماً. وفي القرن الرابع الهجري - العاشر الميلادي، أعاد العالم الفلكي المسلم أبو الحسن الصوفي رصد نجوم بطليموس واستدرك على بطليموس الكثير من الأخطاء، وأودع تصويباته في كتابه الشهير «صور الكواكب الثمانية والأربعين». ومن بين علماء الفلك العرب الذين اقتبسهم البيروني، والخوارزمي، وأبو الفداء، وابن حيان، وابن سينا، وابن بطوطة، وابن قرة.

وعالج الطفل الباحث موضوع أصل الكون من خلال الاعتقاد السائد لمعظم علماء الفلك المعاصرين بأن الكون قد بدأ بالتشكل بانفجار عظيم هائل يعرف بالانفجار الكبير، حيث انفجرت نقطة صغيرة جداً من الطاقة الهائلة التي لا تصدق، وبعثرت غازات حارة في كل اتجاه، ثم تشكلت من هذه المواد المجرات والنجوم والكواكب. ويلاحظ هنا أن الطفل الباحث لم يتشكك في نظرية الانفجار العظيم مع مراجعته لتراث النجوم كما ورد في القرآن الكريم، فضلاً عن مساهمة علماء التراث العرب والمسلمين الهائلة في مجال الفلك.

ومن بين الملاحظات الجديرة بالانتباه في البحث، تمييز الباحث للفرق بين الكواكب والنجوم من خلال تأمل السماء في ليلة صافية، فضلاً عن التمييز بين الكوكبات والنجوم، مثل كوكبة الجبار، وكوكبة ممسك الأعنة، والدب الأكبر، والدب الأصغر، فضلاً عن كوكبات النجوم الأقل شهرة، مثلاً، كوكبة الأسد، والسرطان، برج العذراء، الغراب، التاج، كلاب الصيد، ذات الشعور، المثلث الصيفي، التنين، العواء، الإكليل الشمالي، الجاثي، السلياق، والعرقب، الحية والحواء، الميزان،

الرامي، العقاب، الدجاجة، الدلفين، السهم، فيغاوس، وذات الكرسي، الفرس الأعظم، والمرأة المسلسلة، والجدي، والدلو، والحوت، الثور، وبرشاوش. وكعادة الأطفال النوابغ، كثيراً ما يتساءل الباحث بصورة متكررة في بحثه الرصين هل الشمس نجم؟ كيف يتقدم العمر بالنجم؟ وكيف تموت النجوم؟ ومتى ستموت الشمس؟

ولم يكتف الطفل الباحث بمجرد التساؤل، وإنما يبحث ويدقق في المراجع ليجد إجابة علمية لهذه التساؤلات غير المتناهية. وكثيراً ما يستخدم لغة ظنية من غير توكيد فتكثر كلمات مثل «هناك احتمال»، و«تقريباً»، و«الله أعلم». وعند تساؤله، مثلاً، متى تموت الشمس؟ ذكر أن الشمس الآن في منتصف العمر «تقريباً»، وهناك «احتمال» أن يستمر ضوءها خمس مليارت قادمة من السنين. بعد ذلك ستتحول إلى عملاق أحمر، وتتضخم حتى تتعدى حدود دوران الأرض فتحطمها كلها بالإضافة إلى عطارد والزهرة، ثم تصبح قزماً أبيض ثم تموت، فهل ستنتهي الحياة على الأرض بهذه الطريقة؟ وفقاً للطفل الباحث «الله أعلم».

كما وضع الطفل الباحث في نهاية بحثه ملاحق، من بينها الملحق الأول عن «الأسماء العربية لأهم كوكبات السماء وبروجها»، والملحق الثاني عن «حقائق مهمة ومختصرة عن النجوم»، وتضمن الملحق الثالث «مصطلحات النجوم»، والملحق الرابع عن «حركة الشمس بين البروج»، واحتوى الملحق الخامس على «جدول الوقت»، بينما وضع الباحث صوراً للانفجار الكبير، وصورة لبداية تشكل المجرات، وصورة لبداية تطور النجوم مع المجرات، وصورة تشكل المجموعة الشمسية، فضلاً عن صورة لبداية الحياة على الأرض. وأخيراً ثبت الطفل الباحث قائمة المصادر والمراجع التي اعتمد عليها في بحثه القيم عن النجوم.

عندما قرأت هذا البحث الرائع دار في ذهني سؤال: هل قام فعلاً هذا الباحث الصغير بكتابة المخطوطة التي قرأتها عن النجوم، والتي تحتوي على 45 صفحة مطبوعة على الكمبيوتر، أم أن هناك مساعدة ومساهمة من جهة أخرى؟ وفقاً لذلك، سألت والد الطفل عن ذلك فذكر أن مساهمته في البحث المقدم تتمثل في تعليمه طريقة جمع المعلومات، والقيام بطباعة وتنسيق المعلومات، بينما قام الطفل نفسه بالبحث عن المعلومات من مظانها الأصلية فضلاً عن عملية تصنيفها وتبويبها. وبصفتي مشرفاً على بحوث طلاب البكالريوس والماجستير والدكتوراة في علم النفس ربما يمكنني القول، من غير تحفظ: إن البحث الذي قدمه الطفل عن «النجوم» ربما يشابه بصورة عامة الخطوط العريضة للبحث الذي يقدمه طالب البكالريوس، على الأقل في علم النفس، بجامعة الخرطوم.

أما في المحاضرة التي قدمها الطفل في المخيم الصيفي الإثرائي في صيف عام 2004، فقدم فيها معلومات دسمة عن عالم الكواكب، فضلاً عن ذلك رصد بدقة إحصائيات المسافة والحجوم لهذه الكواكب. وعموماً كانت معلوماته المقدمة عن الكواكب في غاية التسلسل والتنظيم. كما لم يفته أن يتحدث عن علاقة الأطباق الطائرة بالاضطرابات النفسية. ويلاحظ إنه في أثناء المحاضرة كثيراً ما كان يفكر، بل يدقق قبل بداية عرض أفكاره. ربما يمكن القول إن الطفل من ذوي الأسلوب التأملي في التفكير، خلافاً للأطفال من ذوي الأسلوب الاندفاعي. وإذا فاته شيء كان يستدرك قائلاً «نسيت أن أذكر أن حلقات زحل»، وإذا حاول أن يربط بين فكرة وأخرى في المحاضرة يقول، مثلاً: «مع ملاحظة ما ذكرناه سابقاً». كما كان يتحدث بلغة ظنية من غير تأكيد مثلاً، قال: «قلت: إن المريخ فيه مياه متجمدة ربما وجد الأكسجين ولكنه متجمد»، وقلت إن حجم المعلومات قليل عن بعض الكواكب، مثلاً، بلوتو، وذلك جدد اكتشاف الأمل».

ومن ناحية فنية، كان يشير للمادة المعروضة على جهاز الوسائط المتعددة بيده، وكثيراً ما كان يجذب الانتباه للمعلومات المقدمة من قبله. وكانت هناك ابتسامه لا تفارقة طيلة زمن تقديم المحاضرة. وقليلاً ما يحافظ حتى الكبار على هذه الابتسامة في محاضراتهم. وربما تشبه تلك المحاضرة المقدمة لحظة الكمال في حل مسألة حسابية معقدة كمسألة ابن الهيثم، أو لحظة طفل خارق يلعب الشطرنج، أو طفل مذهل أكمل لوحة فنية، أو طفل أخاذ كتب معلقة من كل البحور، أو رعشة عاشق ولهان، أو طفل معجزة يرتل في آيات سورة الرحمن. يبدو أن الخيال والعقل والبراءة كانت تتفاعل عنده بصورة منسجمة أشبه بسوناته موسيقية. وفي نهاية هذه المحاضرة المذهلة، سأل المحاضر الحاضرين: أين الأسئلة؟ وكانت إجاباته لجميع الأسئلة المفخخة عن الكون مصاغة بعناية فائقة وباختصار. ويبدو أن روعة الطفل تتجلى أكثر عندما يتحدث، وتتوهج عندما يجاوب عن موضوعه المفضل عن «المجموعة الشمسية».

كما قدم الطفل قبل سنه العاشرة محاضرة أخرى عن «النجوم»، وهي عبارة عن بحث قام الطفل بإجرائه، وقدمه في الورشة التدريبية لمعلمي مدارس الموهوبين، والتي نظمتها وزارة التربية والتعليم بولاية الخرطوم. وقدم الطفل هذه المحاضرة في يوم 23 مايو 2005 وحضرها حوالي 100 من المعلمين والإداريين فضلاً عن وزير العلوم والتقانة في السودان، والدكتور فتحي جروان رئيس المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين، والأستاذة مريم حسن عمر رئيس اللجنة الفنية لمدارس الموهوبين. وقد لفتت هذه المحاضرة انتباه المعلمين لهذه العينة من الأطفال الخوارق.

لقد استمعت لهاتين المحاضرتين بإصغاء جيد، وفي أثناء متابعتي للمحاضرتين جال في ذهني نوعية الأحاديث والبحوث المقدمة من نيوتن وأنشتاين في صغرهم، والتي قد توضح ملامح لنوعية مساراتهم اللاحقة في الكبر. فياترى ماذا قدم الطفل إسحاق نيوتن في طفولته المبكرة لأطفال مدينته؟ فمنذ حوالي 300 عام، أوضحت مبادئ نيوتن أن ما يلاحظ من حركات الكواكب حول الشمس يمكن تفسيره بافتراض أن كل كوكب ينجذب نحو الشمس بقوة تتناسب طردياً مع كتلته وعكسياً مع مربع بعده عن الشمس. وقد أثبتت ميكانيكا الأجرام السماوية هذه نجاحها بدرجة كبيرة (مري، 1996). وقد نتساءل هنا ماذا يجمع بين الطفل سمبر والطفل نيوتن؟

كما تجدد محاضرة «سمبر» كذلك التساؤل عن المساهمات المقدمة من قبل الطفل أنشتاين في صغره، والذي انصب اهتمامه في كبره أولاً على سرعة الضوء، واهتمامه الثاني عن إلقاء فكرة نيوتن عن مجال الجاذبية بتبني وجهة النظر النسبية. ومن بين النتائج الغريبة لانشتاين الموقف المعروف لرائد الفضاء الذي يعود بعد رحلة طويلة ليجد أن الوقت الذي انقضى معه أقل من الوقت الذي انقضى مع غيره من البشر الذين لم يبرحوا وطنهم. بذلك خطا آنشتاين الخطوة الأولى والمبدعة نحو التساؤل عن مفهوم الزمن. ومن المعقول أن نصف مثل هذا العمل الخلاق في الرياضيات بأنه عمل عبقري (مري، 1996). الجدير بالذكر أنه لم تتم الالتفاته لنبوغ أنشتاين إلا في عمر 12 سنة، وذلك من خلال قراءته كتباً جادة في مجال العلوم الفيزيائية، فضلاً عن نبوغه في الرياضيات. بينما تأكد نبوغ الطفل سمبر في عمر 8 سنوات وقرأ كتابين، على الأقل، في علم الفلك في هذه السن المبكرة. ونكرر التساؤل ماذا يجمع بين الطفل سمبر والطفل أنشتاين؟

كيف يمكن تصنيف حالة الطفل في علم نفس الموهبة؟:

يمكن القول بأمان إن الطفل سمبر طفل متعدد المواهب (Multiple gifts)، وبلغة أفضل هو طفل متعدد الذكاءات (Multiple intelligences). فبالنسبة للطفل المتعدد المواهب فإنه يمتلك قدرات عقلية فوق المتوسط، وقدرات إبداعية رفيعة، فضلاً عن دافعية عالية والتزام صارم بالمهمة (Renzulli, 1979; 1986). ولكن ربما يمكن القول إن الطفل عالي الذكاء (تفكير لام)، ولكن بدرجة أقل في الإبداع (تفكير منطلق أو متشعب)، فالطفل سمبر يمتلك هذه الحلقات الثلاث والتي تتزاوج وتتفاعل بصورة معقدة ومن ثم تنعكس في ذكاء أو موهبة لغوية (القرآن، والشعر، الإذاعة، القراءة)، وموهبة منطقية رياضية (الرياضيات، الاستدلال)، وموهبة طبيعية (الفضاء، النجوم، المجموعة الشمسية)، وموهبة رياضية (كرة القدم، الكاراتيه)، وذاكرة استثنائية (الحفظ، التخزين، الاسترجاع)، وربما يحتاج بصورة خاصة لتعزيز في مجال الإبداع، والتفكير المنطلق والمتشعب، بصورة أفضل (Khaleefa, Erdos & Ashria,1996a, 1996b,1997).

وفي تصنيفات الموهبة، ربما يمكن وصف الطفل بأنه «طفل خارق» (Child prodigy)، ويعرف الطفل الخارق بأنه الطفل الذي يكون عمره أقل من 10 سنوات، ويقوم بأعمال الراشدين. أو أن يقوم الطفل ببعض الأشياء والتي في نظر غالبية الراشدين بأنها غير عادية ولافتة للانتباه (Morelock & Feldman, 2000). وحقيقة كانت محاضرات، وأبحاث، وأحاديث، ومناقشات، واهتمامات الطفل لافتة للنظر. وأثبتت الدراسات بأن مجموعة من الموهوبين العظام من الراشدين كانوا أطفالاً خوارق (الخليفة، 2002). ومجموعة كبيرة من الذين قدموا إسهامات مشهودة في الرشد لهم علامات مميزة لنبوغهم في الصغر. ولكن يجب القول كذلك، إنه ليس بالضرورة أن يكون كل العباقرة العظام في صغرهم أطفال خوارق، أو متعددي المواهب، أو متعددي الذكاءات. وربما لم يلتفت أحد لمواهبهم أو ذكاءاتهم في الصغر.

وفي علم نفس الموهبة كثيراً ما تستخدم مصطلحات متداخلة لوصف هذه الفئة من الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. وهم تماماً مثل الأطفال المعوقين عقلياً، وحركياً، وبصرياً، وسمعياً،

وأطفال التوحد يحتاجون لعناية خاصة. ومن بين هذه المصطلحات المتداخلة «موهوب» وهي الأكثر شيوعاً (المفهوم الأمريكي)، وعالي القدرات (المفهوم الأوربي)، ومتفوق، ونابغة، وبارع، وذكي، ومتميز، ومبدع (جروان، 1998، 2002). ويستخدم مفهوم الحكيم البدائي، والحكيم الأبله لفئة خاصة من بين هؤلاء الأطفال. ولا يستخدم مصطلح عبقري للطفل بينما يستخدم فقط للراشد، ولكن ما يقابل العبقرية في الكبر هو مصطلح «الطفل المعجزة» و«الطفل الخارق» (Heller, et al., 1993; Merlock & Feldman, 2000). وقد استخدمنا في الجزء الأول من هذه الدراسة مصطلح «طفل نابغة»، و«طفل باحث» وربما نفضل بعد هذا العرض المفاهيمي أن نستخدم مصطلح «طفل خارق» وهو الأكثر تعبيراً عن حالة الطفل.

كعادة الأطفال الخوارق، أو الأطفال، متعددي المواهب، أو متعددي الذكاءات، يقضي سمبر وقتاً مقدراً من زمنه في القراءة ما بين 4-6 ساعات في اليوم الواحد. وتحتوي مكتبته قبل سن العاشرة، على 223 من الكتب والمجلات والتي قام بقراءتها جميعها وربما كرر قراءة البعض منها. وتحتوي هذه المكتبة بصورة خاصة على 10 كتب تتعلق بعالم الفضاء والفلك. وفي عمر 7 سنوات، كان أول كتاب يقوم بقراءته هو كتاب «حقائق مدهشة عن الفضاء»، وربما عزز هذا الكتاب عشقه لعالم الفضاء مع تأثيرات أخرى ذكرت سابقاً في هذه الدراسة. كما تحتوي مكتبته كذلك على حوالي 30 أسطوانة مدمجة، و40 من أشرطة الكاسيت التعليمية. وتحتوي الأسطوانات على مواد تعليمية تشمل القرآن، واللغة الإنجليزية والسيرة، والصحابة، بينما تحتوي الأشرطة على القرآن الكريم، والقصص، والمحاضرات.

ولكن مع عشق الطفل للقراءة فإنه لا يميل كثيراً لعملية الكتابة والتوثيق؛ ولهذا السبب شجعته الأسرة خاصة الوالد بالقيام بكتابة بحث عن «النجوم» لبناء اتجاهات ايجابية نحو الكتابة والتوثيق. وذلك عكس شقيقه الأصغر الذي يهتم كثيراً بالترتيب والتنظيم مع الملاحظة الدقيقة والتي يتفوق فيها على «سمبر». فقد حفظ سمبر 4 أجزاء من القرآن الكريم في شهر واحد، بينما حفظ شقيقه الأصغر جزأين خلال الفترة نفسها، وذلك مع صغر سنه، فضلاً عن ذلك يمتاز بجمال الخط والذي يستخدم فيه اليد اليسرى في الكتابة. وفقاً لذلك ربما يكون مركز تحكم الشقيق الأصغر في نصف الدماغ الأيمن والذي يتعزز فيه التآزر البصري الحركي، والموسيقى، والرسم، والخيال، والإبداع. عموماً ربما تكون هذه هي سمات هذا الطفل، والذي لم تتم عملية إجراء دراسات سيكولوجية مكثفة عنه مقارنته بأخيه سمبر.

وربما يمكننا القول كذلك إن مركز تحكم الطفل سمبر ربما يكون في نصف الدماغ الأيسر، وهو الذي يختص باللغة، والمنطق، والرياضيات، والعلوم (ذكاءات سمبر المتعددة). وفقاً لذلك الفهم، ربما يعمل نصف الدماغ «الأيمن» للشقيق الأصغر بصورة أفضل، وربما يعمل نصف الدماغ الأيسر «لسمبر» بصورة أفضل. بوسعنا التساؤل هنا بالنسبة لأخوين شقيقين كيف يعمل نصف دماغيهما الأيمن والأيسر بصورة مختلفة؟ يحتاج مثل هذا الافتراض لمزيد من الدراسات السيكولوجية والفسيولوجية. ويشعر الوالدان بأن قدرات الشقيق الأصغر لا تقل عن قدرات سمبر، ويحسان بأن في داخله شيئاً ما، ولكن ربما لعدم حظ الطفل، أو لعدم خبرتهما لم يستطيعا الوصول إليه.

ما السمات الشخصية للطفل سمبر؟

من خلال العرض السابق، ومن جراء مقابلات مع أسرة الطفل، ومن خلال نتائج المقاييس السيكولوجية المطبقة على الطفل، ومن خلال ملاحظات شخصية يلاحظ أن الطفل يمتاز بعدد من السمات الشخصية التي يتميز بها الأطفال الخوارق، ومن بينها معدل نمو متسارع مقارنة مع بقية الأطفال العاديين، واهتمامات مبكرة بالقراءة، وبصورة أقل بالكتابة، خاصة قراءة القصص، كما لا يتجنب قراءة الكتب الصعبة مقارنة بعمره ككتب الفلك مثلاً. كما يمتلك حصيلة غير عادية من المفردات التي يستخدمها بصورة معبرة في أثناء الحديث الرسمي في التمدرس، وربما في أثناء المحادثات العادية التي يتكلم فيها الآخرون اللغة الدارجة. كما للطفل قدرة فائقة من التذكر واسترجاع المعلومات، كما يتميز بالانتباه اللافت للنظر، والتركيز الشديد، وقوة الملاحظة، والاندماج في المهمة.

وكان الطفل مغرماً بالأرقام عامة، والقياسية بصفة خاصة. كما يهتم كثيراً بالغرائب والعجائب والأشياء الغامضة خاصة الشعر. وفي عمر 8 سنوات، قرأ كتاب «ألف ليلة وليلة». كم من الأطفال من قرأ هذا الكتاب الرائع؟ أو كم من الراشدين كذلك؟ وكعادة الأطفال الخوارق، هو حب المغامرة،

والغموض، والتعقيد، ونسبة لتعقيد ذهنهم يحاولون كشف المحجوب، وحل المعقود كنوع من التحدي. ومن بين سماته الشخصية الأخرى، التنافس الشريف، وكراهية الظلم والمحاباه. ومن بين سماته الإبداعية، حب الاستطلاع وطرح الأسئلة غير المتناهية، وتتسم حلوله المقدمة بالفرادة، كما لديه حساسية عالية تجاه قدراته. وكثيراً ما يطرح وجهة نظرة بصراحة وجرأة من غير اهتمام كثير باستجابة الآخرين.

ومن سماته الشخصية و الاجتماعية، مشاركة الكبار في النقاش، فمثلاً قدم خطاباً نيابة عن أطفال السودان أمام النائب الأول لرئيس الجمهورية، وجلس إلى جانبه يتناقشان. كما وجه الطفل سؤالاً مكتوباً للعالم أحمد زويل، الحاصل على جائزة نوبل في الكيمياء، في أثناء زيارته للسودان عام 2004 لتقديم محاضرة عن الفيمتو ثانية بقاعة الصداقة بالخرطوم. كما قدم الطفل كذلك محاضرة عن «الثقوب السوداء» عام 2004 أمام الأستاذ طارق السويدان مما جعله يصطحبه معه في برامجه طوال اليوم. ربما يكون ذلك انعكاساً للجو الديمقراطي الذي يعيش فيه في ظل الأسرة الكريمة، والاستغراق في بعض المهارات الفردية مع الروح الاجتماعية في مشاركة الكبار. ويلاحظ الأب، أنه خلال عملية التسريع وقفز الصفوف كان يبني علاقات جديدة مع الزملاء والأصدقاء بالصف الذي تم تسريعه إليه من غير أن يقل اهتمامه كثيراً بالزملاء والأصدقاء السابقين. وفي أم ضوابان، اختار صديقاً عمره 17 عاماً، كما لا يميز كثيراً في علاقاته بين الأولاد والبنات. وكثيراً ما يناديه زملاؤه وأصدقاؤه «هوبا» وصعب عليّ أن أجد لها معنى؟

ما الملاحظات السالبة في شخصية الطفل؟:

أولاً: ربما تكون واحدة من الملاحظات في حالة الطفل التي ربما لا تنطبق على بعض شروط التسريع هي النمو الجسدي، إذ يمتاز الطفل ببنية جسدية نحيلة بل صغيرة الحجم مقارنة مع أقرانه، ولكنها على أية حال بنية صحية. وقد أشارت ملاحظات الأسرة في عدم استمراره في الروضة الإنجليزية بالإمارات بسبب عدم اكتمال نمو عضلات اليد وهي متطلب مهم للكتابة من خلال عملية التآزر البصري الحركي. ولعلي أتساءل، بل أدهش غاية الدهشة، كيف تحمل هذه البنية الجسمية النحيلة والصغيرة هذه المواهب والذكاءات المتعددة؟ ويمكن تسجيل ملاحظة أخرى، ربما ترتبط بهذه النقطة، وهي عدم جمالية الخط الذي يخطه الطفل، وبكلمات أخرى قبحية، بل رداءة خط الطفل. وربما يمكن تجاوز الأخيرة بمزيد من عملية التدريب على أقل تقدير بالنسبة لوضوح الخط. وواحدة من المعالجات المقترحة لتحسين الخط هي عملية التدريب على الكتابة ربما بقلم البوص على اللوح في مسجد أم ضوابان.

ثانياً: يمكن تسجيل ملاحظة سلبية أخرى، قد تتعلق بعملية تأثيره على أخيه الأصغر في المنزل. فاختلاف نوعية ومقدار التدعيم ربما يؤثر سلباً على الآخرين، ويمكن تجاوز هذه المعضلة بنوع من الموازنة في تدعيم الجهد المقدم من قبل الأطفال ربما بصورة دبلوماسية. وربما تحتاج الأسرة في هذه الحالة إلى جهود المختصين العلمية وخاصة الحاجة إلى مرشد نفسي في مجال الموهبة والتفوق لتقديم استشارات للأسرة بخصوص كيفية التعامل معه في المنزل، وكذلك التعامل مع أخيه فضلاً عن رعايته. ولقد قدم كاتب البحث كتابين للأسرة عن الإرشاد النفسي للأطفال الموهوبين، وهما كتابا «توجيه الطفل المتفوق عقليا»، الذي أصدرته الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية (ويب، وميكستروث، وتولان، 1985)، وكتاب «رعاية الموهوبين إرشاد للآباء والمعلمين»، والذي قامت بتأليفه المربية سلفيا ريم (2003)، الخبيرة فائقة الشهرة في مجال تربية الموهوبين في العالم. وفقاً لإفادة الوالد كانت الكتب المقدمة دليلاً لهم في الإجابة عن كثير من التساؤلات الخاصة بالتعامل مع الأطفال الموهوبين.

ثالثاً: كعادة الأطفال النوابغ يقضي سمبر وقتاً مقدراً من زمنه في القراءة ما بين 4-6 ساعات في اليوم، ولكن لا يميل كثيراً للكتابة. ويبدو في هذه الحالة أن الطفل يسبح في تيار الثقافة السودانية، والتي كثيراً ما توصف بأنها ثقافة شفاهية، وثقافة سماعية، وثقافة غير توثيقية، وثقافة غير بصرية (Khaleefa, 1999a). وإن هذا الميل المبكر لعدم الكتابة، ربما يكون هو الميل الذي يعاني منه بعض الموهوبين في السودان، وذلك بعدم الاهتمام كثيراً بالكتابة أو بضعف عملية التوثيق. راجع الدراسة الخاصة بالموهوبين السودانيين والمنشورة في «المجلة العالمية للموهبة والتفوق» (Khaleefa, 1999b).

رابعاً: يوصف الطفل بنوع من الفوضى وعدم النظام في بعض جوانب حياته، مثلاً، يلاحظ أنه عندما يعود من المدرسة لا يخلع ملابسه إلا بعد أوامر متتابعة من الوالدين، وبعد ذلك لا يضعها في أماكنها المحددة، وربما يضعها في الكرسي أو على السرير. وغالباً عندما يستعد للذهاب للمدرسة في الصباح الباكر لا يعرف أين ملابسه التي وضعها بالأمس، وكثيراً ما يحتاج لمساعدة في ذلك. ولكن أظهرت الملاحظات، أن الفوضى أو عدم النظام نادراً مايحدث في المدرسة، أو مع كتبه، أو كراساته، أو أقلامه، أو في تسلسل أفكاره. وكثيراً ما لا يصرف مصروفه اليومي، وربما يفضل أن يضعه في حصالة التي تصل إلى حوالي 50 ألفاً من الجنيهات. ويلاحظ أن أخاه قد يبادر للخروج للعب مع بقية الأطفال في الشارع بعد استئذان، أما سمبر فنادراً ما يخرج، وإنما يفضل أن يقضي وقته في القراءة.

خامساً: ملاحظة أخرى أذكر في أثناء المخيم الصيفي الإثرائي للأطفال الموهوبين والمنعقد في صيف 2004 وجهت الدعوة لمدير جامعة الخرطوم، وذلك لتقديم محاضرة للأطفال الموهوبين بعنوان «هل هناك حياة خارج الأرض؟ واستجاب مدير الجامعة مشكوراً»، وقدم محاضرة قيمة للأطفال. ولما انتهت المحاضرة، وفتح الباب للحوار والمناقشة والأسئلة تقدم الطفل سمبر، وحاول من أول وهلة أن يعلق بصورة جريئة وناقدة، ومن غير تحفظ، عن معلومات في تقديره غير صحيحة قدمها المحاضر، ومن غير اهتمام كثير بالوضع العلمي لبروفيسور كبير، وأستاذ للفيزياء بجامعة الخرطوم. وربما تعكس هذه الاستجابة نوعية موقفه اللاحق من الثوابت والرواسخ العلمية في مجال موهبته (الخليفة، 2002).

ما أصل موهبة الطفل؟:

من منظور أصل الموهبة، يمكن أن نطرح عدة تساؤلات: أولاً: هل موهبة الطفل هي موهبة فطرية بحتة من خلال الجينات والكروموزومات المنتقلة من الوالدين للطفل؟ أو موهبة من أحد الوالدين؟ وفي هذه الحالة، ما مقدار مساهمة الأم في موهبة الطفل؟ ولقد نبغت الأم، مهندسة زراعية، خاصة في مجال الرياضيات حيث أحرزت أعلى درجة في الرياضيات في محافظة كردفان عندما امتحنت للشهادة الابتدائية، ونشرت الصحف المحلية بكردفان هذه النتائج. ووفقاً لنبوغها المبكر اقترحت إحدى المعلمات بمدينة الأبيض تسريعها الدراسي من الصف الثالث إلى الخامس، ولكن لم توافق الأم في طفولتها. وكانت الأم ناشطة، وعضواً في المجلس الأربعيني لاتحاد طلاب جامعة الخرطوم. ربما نتساءل هنا: هل ورّثت الأم النبوغ في الرياضيات لابنها؟

ومن جهة أخرى، بوسعنا التساؤل ما مقدار مساهمة الأب في موهبة الطفل؟ ويعمل الوالد معلماً للغة العربية في مرحلة الأساس، وفي المدرسة ذاتها التي يدرس فيها طفله. ويبدو أنه نموذج رائع للأب الذي يرعى ويدرب، بل ويدفع أطفاله الموهوبين، ويجيب بل يصبر على تساؤلاتهم. وفي تجربة شخصية معه، كان مدققاً حاذقاً لكتاب «علم النفس في التراث العربي الإسلامي» لمؤلفه بروفيسور الزبير بشير طه (طه، 1995). وقد نتساءل هنا هل ورّث الأب النبوغ في اللغة العربية لابنه سمبر؟ وهل ورّثه جده الاهتمام بعالم الفضاء والمعرفة بالأفلاك؟ وبوسعنا التساؤل مجدداً: ما درجة التفاعل الوراثي بين مساهمة الأم ومساهمة الأب ومساهمة الجد في موهبة الطفل؟

ثانياً: بوسعنا التساؤل من ناحية أخرى، هل موهبة الطفل ترجع للتقاليد الأسرية المتمثلة في التربية الصارمة، والبيئة التعليمية الثرة، أوالتدعيمات المحفزة كما رأينا في هذه الدراسة؟ فهل الموهبة في هذه الحالة هي تفاعل بين اجتهاد الطفل وجهد الأسرة؟

ثالثاً: نتساءل هل موهبة الطفل هي تزاوج ما بين الموهبة الفطرية (الوراثة) والموهبة المكتسبة (البيئة)؟ وفي هذه الحالة، ما مقدار مساهمة الوراثة في موهبة الطفل، وما مقدار مساهمة البيئة؟ وما درجة التفاعل بين الوراثة والبيئة في موهبة الطفل؟

رابعاً: نتساءل هل موهبة الطفل في حقيقة الأمر ليست لها علاقة بالوراثة والبيئة أم هي هبة، ومنة، وعطية، ومنحة؟ وفي هذه الحالة، قد لا نجد إجابة للسؤال أيهما السبب وأيهما العرض؟ وكحالة بعض الأطفال الخوارق، أو الأطفال متعددي المواهب، أو متعددي الذكاء قد لا نجد تفسيرات علمية.

مشروع طائر السمبر:

ربما يكون واحدا من المشاريع البحثية التي يقوم بها «مشروع طائر السمبر» في السودان، وهو مشروع مشابه لمشروع لويس تيرمان الشهير في أمريكا والخاص بالكشف عن الأطفال الموهوبين ومتابعتهم من الصغر حتى الكبر (Terman, 1925,1954; Terman & Oden, 1947). ويقوم حالياً بعض الباحثين في مشروع طائر السمبر بإجراء دراسات حديثة ولأول مرة في تاريخ التربية والسيكولوجيا في السودان. تشمل مثلاً، هذه الموضوعات أساليب الكشف عن الموهوبين في الخرطوم، ودارفور، والنيل الأبيض، وتطبيقات الذكاءات المتعددة في السودان، وتكييف مقياس وكسلر لذكاء الأطفال في السودان، وتوطين مفاهيم ونظريات ومناهج علم النفس في السودان، وبنيات علم النفس في السودان، والإرشاد النفسي للأطفال الموهوبين، والسمات الشخصية للأطفال الموهوبين، والتسريع الدراسي للأطفال الموهوبين، والذكاء الوجداني في السودان، والدافعية والقيادة وسط الأطفال الموهوبين، والموهبة القيادية وسط أوائل الشهادة السودانية وأعضاء اتحاد طلاب جامعة الخرطوم، والباحثين الموهوبين بوزارة العلوم والتقانة، وانخفاض التحصيل الدراسي وسط الأطفال الموهوبين، والموهبة البصرية، والموهبة وسط الأطفال المعوقين. وهناك فكرة لبحث واختبار نظرية الذكاء الناجح ونظرية الذكاء العلمي لاستينبيرج في السودان. وعموماً يهدف مشروع طائر السمبر لتوطين علم النفس في البيئة المحلية في السودان (بدري، 1989، حسين، 2005؛ الخليفة، 2001، 2003؛ طه، 1995).

كيف تم التعرف على الطفل سمبر من خلال مشروع طائر السمبر؟ في عام 2004، نال سمبر أعلى الدرجات في القدرات العقلية بين كافة أطفال الحلقة في المدرسة وعدهم 1040 طفلاً، وذلك في مصفوفة شملت (أ) درجات الذكاء (ب) درجات الرياضيات (ج) التحصيل الدراسي (د) الإبداع (هـ) السمات الشخصية. وبلغ مجموع درجاته في مصفوفة الكشف 351 درجة، بينما كانت درجة الطفلة الثانية في المصفوفة 344 بفارق 7 درجات، والتي نالت أعلى درجة في الإبداع بمتوسط (85)، بينما نال سمبر متوسط (80) (عطا الله، 2004). وظهرت الطفلة الثانية كثيرا في بعض برامج الأطفال، وفي بعض المهرجانات، كما شاركت في برامج رائعة في التلفزيون السوداني قبيل الإفطار في شهر رمضان. بينما كانت درجة الطفلة الثالثة في مصفوفة الكشف عن الموهوبين هي 331 درجة، وذلك بفارق 20 درجة من الطفل «سمبر» (عطا الله، 2004).

كما نال الطفل «سمبر» كذلك درجة عالية في مقياس الذكاء اللفظي (148) في الطبعة الثالثة من مقياس وكسلر لذكاء الأطفال، وهي تعادل أكثر من 3 انحرافات معيارية من متوسط الذكاء وهو 100. وكانت درجات الطفل في مؤشر التنظيم الإدراكي 122، ومعامل الذكاء الكلي 137، ومؤشر التحرر من تشتت الانتباه 137، بينما بلغت درجته في مؤشر الاستيعاب اللفظي 146 (الخليفة، 2004)، ولمزيد من نتائج الدراسات الخاصة بدرجات الذكاء في السودان. أنظر الخليفة وطه وعشرية، (1995)، و الخليفة وعشرية (Khaleefa & Ashria, 1995).

ما مستقبل الطفل سمبر؟:

ربما نجدد التساؤل في هذا الجزء من الدراسة بصورة أكثر حساسية، كيف يمكن التنبؤ بغد الطفل سمبر الذي يشرئب للمستقبل؟ وفي أي اتجاه يتحرك مؤشر البوصلة عندما تتوهج مواهب وذكاءات الطفل؟

أولاً: يمكن القول بأمان إن الطفل يمتلك موهبة فطرية في الصغر. موهبة يمكن وصفها، بلغة الزراعة أو البستنة، بالبذرة المغلقة بإحكام. ولكن يمكن القول إنه ليس هناك طريق مباشر بين الموهبة الفطرية في الصغر والنبوغ في الكبر من جهة، وبين البذرة المغلقة بإحكام وعملية التبرعم من جهة أخرى.

ثانياً: إن هذه الموهبة الفطرية أو البذرة المغلقة لا يمكن أن تتفتح أو تتبرعم من غير دعم ورعاية مستمرة مع تدريب صارم في الكبر و العمل لساعات مستديمة من الوقت في مجال مواهبه المتعددة. فالنظام الذاتي والدافعية حاسمان جداً لمستقبل موهبة الطفل سمبر ربما أكثر من عملية الدفع الخارجي.

صحيح جداً هناك أهمية لشخص ما يدفع أباً أو معلماً، ربما يكون أحياناً برفق ورقة، وقد يكون دفعاً قاسياً من المعلم أو المدرسة أو الإعلام أو الزملاء أو الجمهور، وربما الحسدة، ولكن أحياناً لسوء

الحظ يجعل الطفل بعيداً عن مجال مواهبه (الخليفة، 2002). يبدو في هذه الحالة، أن نوع الدفع الأسري المناسب والمتوازن هو الذي يساعد على تحديد الحصيلة النهائية للطفل. فحقيقة، أن الرعاية الأسرية الجيدة في ظل شراكة ذكية مع المدرسة تجعل البذرة المغلقة تتفتح برفق، ثم تتبرعم، ثم تزهر، ومن بعد تأتي بثمار جيدة. وبتلك الخطوات (المتمرحلات) يتحرك مؤشر البوصلة في الاتجاه الصحيح.

ثالثاً: هذه المواهب المتعددة للطفل، ربما لا تثمر جيداً من غير الانتباه لجوانب النمو المختلفة للطفل، ونقصد تحديداً التوازن التام بين جوانب النمو العقلي، والنمو الوجداني، والنمو الاجتماعي، والنمو الجسدي، فضلاً عن النمو الروحي. ولكن هناك بعض مشكلات عدم التوازن التي قد تحدث بصورة تلقائية أو فجائية بين جوانب النمو المختلفة في إحدى المراحل النمائية خاصة عندما يبدأ الطفل في التأمل والتبصر في مجال موهبته. وقد يتساءل الطفل لماذا هو متعلق بشدة بمجال موهبته؟ (الخليفة، 2002)، هل لأنه يحقق أحلام أبويه؟ هل يحقق أحلام مدرسته وجامعته؟ أم يحقق أحلام عشيرته وسلالته؟ أم يحقق أحلام السودان؟ أم يحقق أحلام أمته؟ أم لا هذا ولا ذاك إنه فقط يحب مجال موهبته؟.

رابعاً: ما وضع الحقل الذي يبدع فيه الطفل في المستقبل؟ مثلاً، إذا اختار الطفل الفيزياء الكمية، أو الأحياء الدقيقة، أو الكيمياء العضوية، أو الذكاء الصناعي، أو العلم المعرفي، أو الرواية، أو العلوم السياسية، أو القانون الدستوري، أو علم نفس الموهبة كمجال للتخصص. وربما يمكن أن يكون عالم الفضاء في أول هذه الاختيارات أو الحقول، وذلك لأن الطفل سئل في صيف عام 2004 عن أحلامه المستقبلية فذكر أنه يحلم باكتشاف جديد في عالم الكواكب (الخليفة، 2004). فهذا النوع من الأحلام بمثابة قطعة من الخيال العلمي ويسبق الخيال عادة الواقع بسنوات. فنحن على أمل أن تتحقق أحلام الطفل «سمبر»، وذلك عندما يطير فرخ طائر السمبر محلقاً بحرية في فضاء السودان الواسع.

فياترى ما وضع وتطور هذا المجال الذي يختاره الطفل ويتخصص فيه، وذلك إذا واصل تعليمه للبكالريوس، والماجستير، والدكتوراه، والدكتوراه العليا، ونال الأستاذية بعد الثلاثين من العمر؟ ما درجة تحديه بالإتيان بجديد في مجاله؟ وما درجة تحدي القوانين والرواسخ والثوابت في مجاله؟ كطفل متعدد المواهب، ربما عمل في صغره على ترضية القواعد الراسخة في أسرته ومدرسته وبيئته (Khaleefa, 2002). ولكن السؤال التنبؤي كيف تكون استجابته عندما تبدأ مساهمته الحقيقية في الكبر؟ هل يمتلك درجة معينة من التوتر والقلق، أو نوعية محددة من أساليب التوازن والتكيف لمجابهة التقاليد الراسخة في مجاله بدرجة من المجاملة، أو السياسة أو الدبلوماسية؟

ربما نتساءل هنا ماذا يحدث في حالة عدم تذوق مواهب الطفل «سمبر» المختارة من قبله بحرية وفردية في المستقبل؟ مثلاً، إذا تمرد واختار عالم الموسيقا، أو النحت، أو الدراما، أو الإخراج السينمائي، أو النقد؟.

خامساً: ما الوضع السياسي والأمني للسودان في الوقت الذي يقدم فيه الطفل مساهمات حقيقية مثلاً عام 2020؟ مثلاً، هل يخطط السودان في ذلك التاريخ بناء مفاعل نووي، وقاعدة فضائية، وإطلاق قمر للفضاء، واكتشاف في هندسة الجينات.

سادساً: ربما ترتبط بالنقطة السابقة السؤال المتعلق بماهية الوضع الجيوبلوتيكي في الشرق الأوسط، وكيف يكون توازن القوى في المستقبل؟

ويمكن القول بصورة أخرى، يحتاج الطفل لذكاء وإبداع والتزام متفاعل، ونمو جسدي وعقلي ووجداني وروحي متكامل، وجو ثقافي واجتماعي وعلمي وسياسي غير متآمر. يبدو أنه إذا تحققت هذه التفاعلات والنماءات والأجواء سوف يتحرك مؤشر النبوغ نحو الموهبة. وبوسعنا القول إنه في هذه الحالة ربما يكون هناك مسار ما بين النبوغ المكتشف في الصغر والموهبة في الكبر، وأخيراً تحدد العوامل التاريخية، والمزاجية، والحظ السعيد، قيمة الاعتراف بالمساهمة العلمية أو الأدبية المقدمة في سن الرشد.

قادة العالم والاهتمام بالأطفال الخوارق:

تهتم الدول المختلفة بأطفالها الموهوبين والنابغين خاصة الأطفال الخوارق والمعجزات (Davis & Rimm, 1989; Delisle, 1992; Feldhusen, 1992; Fox, 1979; Frost, 1981; Kullic, 1992;

(McDaniel, 1991; Renzulli & Reis, Rimm, 1992, 1985; Rogers, 1991; Stanley, 1978)، ونجد بعض دول العالم، مثلاً، أمريكا، وبريطانيا، وألمانيا، وإسرائيل أن جامعاتها تفتح أبوابها لبعض الأطفال الخوارق في عمر 10-15 سنة. فهل تفتح جامعة الخرطوم أبوابها الموصدة للأطفال الموهوبين؟ وفي بعض الدول الأخرى، نجد أن دولة مثل فنزويلا قامت بانشاء وزارة بأكملها تسمى «وزارة الذكاء» تبحث عن معامل الذكاء العالي وسط أطفالها الموهوبين، واقترح بروفسير الزبير بشير طه، رئيس الجمعية النفسية السودانية، تكوين وحدة لأبحاث الذكاء في السودان، وذلك في الحلقة التي نظمتها وزارة التربية والتعليم بولاية الخرطوم عن تعليم الموهوبين في عام 2004.

وتهتم إسرائيل بأطفالها الموهوبين من خلال برامج مختلفة في الجامعات والمراكز البحثية فضلاً عن وزارة التربية (Milgram,1980; Rachmel, 1997; Subhi & Maoz, 2000)، وتبحث تايلندا عن 800 طفل خارق مدفونين في مزارع الأرز في قراها، ومن ثم تعمل على رعايتهم تحت إشراف مباشر من رئيس الوزراء ثاكسين. وكان مهاتير محمد يرعى الأطفال النوابغ في ماليزيا، ويرسلهم في البعوث الدراسية. ودخلت الطفلة الماليزية صوفيا عبقرية أكسفود الشهيرة الجامعة في عمر مبكر. كما ترعى إيران أطفالها الخوارق، ومن بينهم طفلها المعجزة محمد طبطبائي، الذي حفظ القرآن كاملاً تجويداً وتفسيراً في عمر 7 سنوات، وبعدها نال البكالريوس والماجستير والدكتوراه في الدراسات الإسلامية. وقام بشار الأسد باستقبال الطفل السوري الخارق عبد الحميد حيدر الذي أظهر تفوقاً مذهلاً في الرياضيات، وحقق نجاحاً غير مسبوق في امتحان أمريكي للرياضيات. وفي العالم العربي، قامت الأردن بأحدث تجربة في عملية الكشف وتربية أطفالها الموهوبين تحت رعاية الملكة نور الحسين من خلال حملة دعم كبيرة قادها جلالة الملك الراحل بخصوص مدرسة اليوبيل، كما قامت السعودية بالكشف عن أطفالها الموهوبين تحت رعاية خاصة من مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين.

وفي أمريكا، وفي ظل اهتمامها بأطفالها النابغين تعلم الطفل الخارق جون كارتر القراءة والكتابة في عمر 4 سنوات، والجبر في 9 سنوات، وقرأ 1643 كتاباً في سن التاسعة، ونال درجة الدكتوراه في الفيزياء من جامعة اركنساو في عمر 19 سنة، وكان قادراً على إنجاز عمل من النوع الذي يؤهل صاحبه لنيل جائزة نوبل في الفيزياء. بوسعنا التساؤل أين رعاية السودان للطفل «سمبر» كما حدث لنظيره كارتر في أمريكا؟ كما ترعى بريطانيا أطفالها ذوي القدرات العالية حتى من غير البيض، ومن بينهم طفلها الخارق «المسلم، والأسود، والفقير» أحمد لقمان الذي أحرز معامل ذكاء مذهلاً يبلغ 150 في مقياس وكسلر لذكاء الأطفال. وعقدت له هيئة الإذاعة البريطانية برنامجاً خاصاً بذلك.

خلاصة:

إن هؤلاء الأطفال الخوارق تمت عملية اكتشافهم بصورة مبكرة فضلاً عن رعايتهم بأسس رعاية الموهوبين الحديثة، ربما يتوقع أن يصنعوا المعجزات في تاريخ العالم العربي السياسي والاقتصادي والعلمي والاجتماعي. وبوسعنا التساؤل، كم طفل خارق غير «سمبر» لم تتح له فرصة الكشف المبكر في العالم العربي؟ وكم عدد البذور المغلقة بإحكام من الأطفال الخوارق والمدفونة في قرى وبوادي ونجوع العالم العربي؟ كم عدد اللآلئ من الأطفال الخوارق المدفونين بين الصدف والمحار؟ وكم كمية الماس الأسود من الموهوبين الذكور، وكمية الماس الوردي من الموهوبات الإناث من الخارقين مدفونين وسط الصخور في العالم العربي؟ ففي العام الدراسي 2002-2003 تم اكتشاف 30 طفلاً موهوباً، وفي العام الدراسي 2003-2004 تم اكتشاف 55 طفلاً موهوباً خلال مشروع طائر السمبر. وبكل أمان، يمكن القول إن هذه المجموعة المكتشفة في مشروع طائر السمبر هي مجموعة موهوبة وفقاً لمواصفات عالمية وفي أي قائمة مهما تكن انتقائية. بينما في العام الدراسي 2004-2005 تم الكشف عن 150 طفلاً موهوباً من قبل وزارة التربية والتعليم بولاية الخرطوم في أضخم مشروع من نوعه في السودان.

ما الدروس المتعلمة من السيرة الذاتية للطفل سمبر؟:

ربما تفتح سيرة الطفل سمبر باباً للتوصيات والاقتراحات، أو الدروس والعبر لرسم السياسات التربوية والسيكولوجية للأطفال الموهوبين.

(أ) أهمية إجراء مسوح قومية للبحث عن الأطفال الموهوبين والخوارق.

(2) وضع تشريعات عاجلة بخصوص التسريع الدراسي للأطفال الموهوبين.

(3) ضرورة تصميم البرامج الإثرائية للأطفال الموهوبين.

(4) إنشاء مراكز الإرشاد النفسي للأطفال الموهوبين في المدن الكبرى.

(5) إنشاء مراكز الرعاية الخاصة بالأطفال الموهوبين والحقائق العلمية.

(6) تنظيم أولمبياد الرياضيات، والعلوم، والتقانة والمشاريع العلمية للموهوبين.

(7) إنشاء وحدة أبحاث الذكاء بإحدى الجامعات.

(8) وضع سياسات للبحوث التربوية والسيكولوجية في مجال الموهبة.

(9) إنشاء الجمعية السودانية لرعاية الموهوبين لخلق شراكة ذكية بين المدرسة والأسرة.

(10) تقديم الدعم الخاص للأطفال الخوارق من قبل الدولة.

المـــراجـــع

المراجع العربية:

بدري، مالك (1989). مشكل أخصائي النفس المسلمين. ترجمة منى أبوقرجة. الخرطوم: شركة الفارابي.

جروان، فتحي (1998). الموهبة والتفوق والإبداع. العين: دار الكتاب الجامعي.

جروان، فتحي (2002). أساليب الكشف عن الموهوبين ورعايتهم. عمان: دار الفكر.

حسين، حاج شريف (2005). توطين علم النفس في السودان: تحليل رسائل الماجستير في بعض الجامعات السودانية 1990-2002. رسالة ماجستير غير منشورة، الخرطوم، السودان.

الخليفة، عمر (1997). خمسون عبقرية من العلم العربي: دراسة بايوغرافية. الثقافة النفسية، 8.31-48

الخليفة، عمر (1999). التربيون العرب: دراسة بيوغرافية. مجلة علوم التربية، 8.9-25.

الخليفة، عمر (2000). هل الطفل آية متخلف، عادي أم موهوب؟ مجلة الطفولة العربية، 2.26-53.

الخليفة، عمر (2001). علم النفس التجريبي في التراث العربي الإسلامي. بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر.

الخليفة، عمر (2002). الموهبة الموسيقية عند الأطفال، مجلة الطفولة العربية، 4.112-116.

الخليفة، عمر (2003). مالك بدري رائد عملية توطين علم النفس في العالم العربي، ثقافة نفسية، 2.119-123.

الخليفة، عمر (2004). علم النفس والمخابرات. الخرطوم: الأمانة العامة للخرطوم عاصمة الثقافة العربية.

الخليفة، عمر (2004). مشروع طائر السمبر. ورقة غير منشورة، قسم علم النفس، جامعة الخرطوم.

الخليفة، عمر (2005). تسريع التلاميذ المتميزين في السودان. ورقة مقدمة لورشة تقويم المناهج الإثرائية لمدارس المتميزين والتي نظمتها وزارة التربية والتعليم بولاية الخرطوم في يوم 22 مارس 2005.

الخليفة، عمر.، وطه، الزبير.، وعشرية، إخلاص (1995). تكييف وتقنين مقاييس الذكاء في الثقافة العربية، المجلة العربية للتربية، 15.106-131.

الخليفة، عمر، وعطا الله، وطه، الزبير (2005). توطين أساليب معالجة بيانات الكشف عن الموهوبين في مشروع طائر السمبر بالسودان. ورقة مقدمة للمؤتمر العلمي الرابع للمجلس العربي للموهوبين والمتفوقين والمزمع عقده في عمان، الأدرن 14-16 يوليو2005 .

الخليفة، عمر.، والمطوع، محمد (2002). الفروق النوعية في الترجمة والتكييف البحريني لمقياس وكسلر لذكاء الأطفال-الطبعة الثالثة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 3.104-133.

ديفز، جاري. وريم، سيلفيا. (2001). تعليم الموهوبين والمتفوقين. الطبعة الإنجليزية الرابعة. ترجمة: عطوف ياسين. دمشق: المركز العربي للتعريب والترجمة والنشر.

ريم، سيلفيا (2003). رعاية الموهوبين: إرشادات للآباء والمعلمين. ترجمة عادل عبد الله محمد. القاهرة: دار الرشاد.

الزاكي، محمد الحاج الشيخ (أبريل، 2005). مقابلة شخصية، فندق الهيلتون، الخرطوم، 19 أبريل 2005.

طه، الزبير (1995). علم النفس في التراث العربي الإسلامي. الخرطوم: دار جامعة الخرطوم للنشر.

عطا الله، صلاح فرح (2004). أسس الكشف عن الأطفال الموهوبين عقلياً بمرحلة الأساس. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الخرطوم، الخرطوم.

عمر، مريم حسن (يناير، 2005). مقابلة شخصية، فندق القدس، عمان، الأردن.

مري، بنيلوبي (1996) (محرر). العبقرية: تاريخ الفكرة. ترجمة محمد عبد الواحد. الكويت: عالم المعرفة.

ويب، جيمس.، ميكسروت، اليزابيث.، وتولان، ستيفاني (1985). توجيه الطفل المتفوق عقلياً: مرجع علمي للآباء والمعلمين. ترجمة بشرى حديد. الكويت: الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية.

المراجع الأجنبية:

Brody, L., & Benbow, C. (1987). Accelerative strategies: How effective are they for the gifted? Gifted Child Quarterly, 31 105-110.

Davis, G., Rimm, S. (1989). Education of the gifted and talented (2 ed). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.

Delisle, J. (1992). Guiding the social and emotional development of gifted youth. New York: Longman.

Feldhusen, J. (1992). Talent identification and development in education. Gifted Child Quarterly, 36, 123.

Feldman, D. (1980). Beyond universals in cognitive development. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.

Fox, L. (1979). Programs for the gifted and talented: An overview. In A. Passow (Ed.). The gifted and talented (pp. 104-126). Chicago: National Society for the Study of Education.

Frost, D. (1981). The great debates for enrichment. Paper presented at the meeting of the National Topical Conference on the Gifted and Talented Child, Orlando, FL.

Gardner, H. (1983). Frames of mind. New York: Basic Books.

Gardner, H. (1999). Intelligence reframed: Multible intelligences for the 21 st century. New York: Basic Books.

Gross, M. (1992). The use of radical acceleration in cases of extreme intellectual precocity. Gifted Child Quarterly, 36, 91-99.

Gross, M. (1993). Nurturing the talents of exceptional gifted individuals. In K. Heller, F. Monks, & A. Passow (Eds.). International handbook of giftedness and talent (pp. 473-490).

New York: Pergamon.

Heller, k., et al., (1993). (Eds.). International handbook of research and Development of giftedness and talented. Oxford: Pergamon.

Hollingworth, L. (1942). Children above 140 IQ Stanford Binet: Origin and development. New York: World Book.

Khaleefa, O. (1999a). Research on creativity, intelligence and giftedness: The case of the Arab world. Gifted and Talented International, 14, 21-29.

Khaleefa, O. (1999b). Who's who in the Sudan: A psycho-biographical study. Gifted and Talented International, 14, 100-101.

Khaleefa, O., Ashria, I. (1995). Intelligence testing in an Afro-Arab Islamic culture. Journal of Islamic Studies, 6, 222-233.

Khaleefa, O., Erdos, G., & Ashria, I. (1996a). Creativity, culture and education. High Ability Studies, 7, 157-167.

Khaleefa, O., Erdos, G., & Ashria, I. (1996b). Creativity testing in an indigenous Afro-Arab Islamic culture. The Journal of Creative Behavior, 30, 282-286.

Khaleefa, O., Erdos, G., & Ashria, I. (1996c). Gender and creativity in an Afro-Arab Islamic culture. The Journal of Creative Behavior, 30, 52-60.

Khaleefa, O., Erdos, G., & Ashria, I. (1997). Traditional education and creativity in an Afro-Arab Islamic culture. The Journal of Creative Behavior, 31, 201-211.

Kullic J. (1992). An analysis of the research on ability grouping: Historical and contemporary perspectives. Storrs, CT: The University of Connecticut.

Levitin, D., & Bellugi, U. (1998). Musical abilities in individuals with Williams Syndrome. Music Perception. 15, 357-389.

McDaniel, E. (1991). Individualization of instruction and some myths about education. Unpublishd paper. West Lafayette, IN: Purdue University.

Merlock, M., & Feldman, D. (2000). Prodigies, savants and Williams syndrome: Windows into talent and cognition. In K. Heller (Ed.).). International handbook of giftedness and talent (277-241). Oxford: Pergamon.

Merlock, M., & Feldman, D. (1999). Prodogies. In M. Runco & S. Pritzker (Eds.). Encyclopedia of creativity (pp. 449-456). Boston: Academic Press.

Milgram, R. (1980). Gifted children in Israel: Theory, practice and research. School Psychology International, 1, 10-13.

Pollins, L. (1983). The effects of acceleration on the social and emotional development of gifted children. In C. Benbow & J. Stanley (Eds.). Academic precocity (pp. 160-178). Baltimore: John Hopkins University Press.

Proctor, T., Black, K., & Feldhusen, J. (1986). Early admission of selected children to elementary school: A review of the research literature. Journal of Educational Research,80, 70-76.

Rachmel, S. (1997). Gifted education in Israel: A search for new directions. Paper presented at the 12th World Conference for Gifted and Tented Children, Seattle, Washington, USA.

Renzulli, H. (1979). What makes giftedness? A reexamination of the definition of the gifted and talented. Ventura, CA: Ventura County Superintendent of Schools Office.

Renzulli, H. (1986). The three-ring conception of giftedness: a developmenta model for creative productivity. In R. Sternberg & J. Davidson (Eds.). Conceptions of giftedness (pp. 53-92). Cambridge: Cambridge University Press.

Renzulli, J., Reis, S. (1985). The schoolwide enrichment model: A comprehensive plan for education excellence. Connecticut: Creative learning Press.

Rimm, S. (1992). On raising kids. Watertown, WI: Apple.

Rogers, K. (1991). The relationship of grouping practices to the education of the gifted and talented learners. Storrs, Ct: The University of Connecticut, The National Research Centre on the Gifted and Talented.

Stanley, J. (1978). Identifying and nurturing the intellectually gifted. In R. Clasen and B. Robinson (Eds.).

Simple gifts. Madison, WI: University of Wisconsin-Extension

Stanley, J. (1989). A look back at the educational non-acceleration: An international tragedy. Gifted Child Today, 12 50-61.

Subhi, T., & Maoz, N. (2000). Middle East region: Efforts, policies, programs and issues. In K. Heller, et al (Eds.), (2 ed.). International handbook of giftedness and talent (743-756). Oxford: Pergamon.

Terman, L. (1925). Genetic studies of genius. Vol. 1: Mental and physical traits of a thousand gifted children. Stanford, CA: Stanford University Press.

Terman, L. (1954). The discovery and encouragement of exceptional talent. American Psychologist, 9, 221-230

Terman, L., & Oden, M. (1959). Genetic studies of genious: Vol. 5. The gifted group at midlife: 35 years follow- up of a superior group. Stanford, CA: Stanford University Press.

Treffert, D. (1989). Extraordinary people: Understanding idiot savants. New York: Harper & Row.

Van Tassel Baska, J. (1981). The great debates: For acceleration. Paper presented at the meeting of the National Topical Conference on the Gifted and Talented Child. Orlando, FL.

Van Tassel Baska, J. (1986). Acceleration. In C. Maker (Ed.). Critical issues in gifted education. (pp. 179-196). Rockville, MD: Aspen Publishers.

أنشطة وأخبار
الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

❖ شاركت الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية في المؤتمر الثاني لمؤسسة Conference on Innovations in Trauma Research Methods (CITRM)، والذي انعقد في تورنتو بكندا خلال الفترة من 6-7 نوفمبر 2005 م، وقد حضر عن الجمعية كل من الدكتورة فوزية هادي، والدكتورة ماريا يابري (جامعة ميامي)، وقد قدمتا في هذا المؤتمر ورقة عمل (كجزء) من مشروع «تأثير المدى البعيد لحرب الخليج على الشباب الكويتي» والممول من قبل مؤسسة الكويت للتقدم العلمي تحت الرقم (2003/11/01) بعنوان:

Measurement Invariance in Longitudinal Studies of Trauma and Psychological Distress.

❖ في العاشرة والنصف من صباح يوم السبت 2005/11/9م زارت الجمعية Beth Lindley . نائبة مدير المركز العالمي لعمالة الأطفال والتعليم بواشنطن، وقد التقت بالدكتور حسن الإبراهيم.

❖ تلبية للدعوة الموجهة من وزارة الشؤون الاجتماعية بمملكة البحرين، شاركت الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية في «مؤتمر التأهيل الدولي للإقليم العربي» الذي انعقد خلال الفترة من 14-16 نوفمبر 2005م، وقد حضر المؤتمر الدكتور قاسم الصراف ممثلا عن الجمعية.

❖ عقدت اللجنة الاستشارية للجمعية اجتماعاً في يوم الاثنين الموافق 2005/11/21م، وقد بحثت فيه الموضوعات التالية:

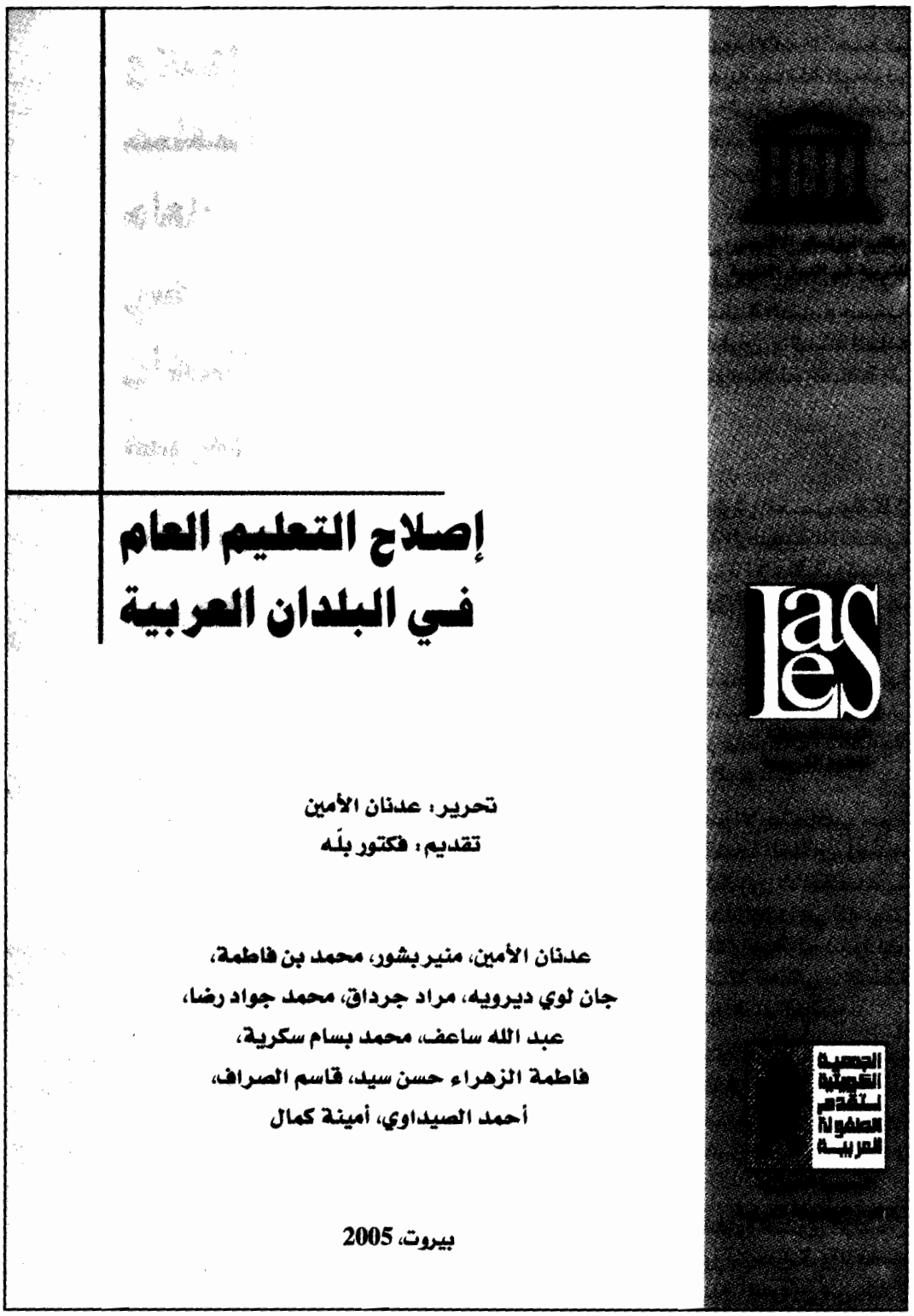
. التحضير لاحتفال الجمعية بمناسبة مرور خمسة وعشرين عاماً على تأسيسها.

. مشاريع الجمعية المستقبلية.

❖ شاركت الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية . كعادتها السنوية . في معرض الكويت الدولي الـ (30) للكتاب، وذلك خلال الفترة من 22 نوفمبر حتى 2 ديسمبر 2005م.

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.



تقرير عن مؤتمر التأهيل الدولي للإقليم العربي مملكة البحرين من 14-16 نوفمبر 2005م

أ. د. قاسم الصراف

في إطار الاهتمام بتعزيز حقوق المعوقين في عالم متغير، وتتويجاً لجهود الأمم المتحدة في مجال خدمة المعوقين، تم عقد المؤتمر الذي نظمته وزارة الشؤون الاجتماعية بمملكة البحرين تحت شعار: «حقوق الإعاقة في عالم متغير» بالتعاون مع منظمة التأهيل الدولي من خلال تعاونها مع الأمم المتحدة والمنظمات غير الحكومية، وكان أول مؤتمر من هذا النوع قد انعقد في مدينة بيروت عام 1922م، وهذا هو المؤتمر الثاني الذي يعقد في الدول العربية بعد مرور ما يقارب من 83 سنة في مجال الإعاقة والتأهيل.

وقد اشترك في هذا المؤتمر (600) مشارك يمثلون(60) دولة، منها (14) دولة عربية، من بينها دولة الكويت التي شاركت بـ (68) عضواً يمثلون وزارة الشؤون الاجتماعية والعمل، ووزارة التربية، والمجلس الأعلى للمعاقين، وجمعية المكفوفين، ونادي الكويت للمعاقين، وجمعية الصم، وجمعية أولياء أمور المعاقين، وبلدية الكويت، ووزارة الإعلام، وجمعية الفنانين التشكيليين، والهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب، ووزارة الصحة، والديوان الأميري، ووزارة المواصلات، إضافة إلى الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية.

برنامج المؤتمر:

حفل المؤتمر بالعديد من الأنشطة والدراسات والبرامج والزيارات وورش العمل، وشكلت المحاضرات المحاور الأساسية للمؤتمر، وكانت الورقة الأولى بعنوان: «الأهمية الحيوية للاتفاقية الدولية لحماية حقوق الأشخاص وكرامتهم»، حيث تناولت الطبيعة المتغيرة للإعاقة، وكيفية استخدام المعاهدة الدولية بشأن الإعاقة كلغة عالمية جديدة لضمان حقوق المعوقين في بيئات ومجتمعات متنوعة، مع توفير فهم سياقي لحياة الأشخاص المعاقين.

وتناولت الورقة الثانية حقوق الإعاقة من منظور حقوق الإنسان في سياق الأدوات الدولية لحقوق الإنسان، كما ألقت الورقة الضوء على حقوق المعاقين من خلال صيغة جديدة، وعلى مستويات مختلفة، بما في ذلك جميع الاختلافات والمتغيرات بين الحكومات والمجتمعات الإنسانية، إضافة إلى تبيان دور المنظمات الدولية في تعزيز الروابط والإسهام في تناول المعلومات.

وكانت الورقة الثالثة حول دور العقد العربي للمعاقين في تحقيق الدمج الاجتماعي، حيث أبرزت الورقة التطورات التي شهدتها المجتمعات العربية في مجال مناصرة قضايا المعاقين، وصدور العقد العربي للمعوقين (2004 م - 2013 م) الذي صادق عليه مجلس وزراء الشؤون الاجتماعية العربي في عام 2003م، وأقرته القمة العربية في عام 2004م. وتكمن أهمية هذا العقد في أنه يمثل التزاماً سياسياً واجتماعياً صادراً عن القادة العرب، بإعطاء قضايا المعوقين الأولوية الجديرة بها، فضلاً عن أن العقد يمثل نقلة نوعية في التعامل مع قضايا الإعاقة، من مسألة تحظى بالشفقة والتعاطف، إلى قضية تتعلق بالحقوق الدستورية المستحقة والمتساوية لجميع أفراد المجتمع.

وتحدثت الورقة الرابعة عن تشريعات حقوق الاشخاص المعاقين في مملكة البحرين في ضوء منظومة الاتفاقيات والقوانين، من خلال عرض لاهتمام دستور البحرين بكفالة المعوقين، وتوفير الرعاية الصحية والمعيشية لهم، وتقرير حقهم في العمل كمواطنين بحرينيين، ومدى تعاون البحرين مع غيرها من الدول العربية في رسم سياسة عربية موحدة لتأهيل وتشغيل المعوقين ورعايتهم، والارتقاء بأوضاعهم الحياتية.

وتناولت الورقة الخامسة توفير العمل اللائق للأشخاص المعاقين من منظور حقوق الإنسان، حيث إن الإنسان المعاق يعتبر أكثر من غيره من الفئات الأخرى عرضة للعوز والحاجة، والإقصاء الاجتماعي، والتمييز في سوق العمل؛ لذا يجب العمل على حماية حقوق المعوقين من خلال

قوانين عامة، والسياسات والبرامج من أجل تمكين مزيد من المعوقين من الجنسين للوصول إلى تطلعاتهم في الحصول على العمل اللائق.

وتحدثت الورقة السادسة عن دور منظمة العمل العربية في الحماية التشريعية لتأهيل وتشغيل المعاقين، حيث سلطت الضوء على نشاطات منظمة العمل العربية في مجال الإعاقة ورعاية المعاقين من تنظيم للمؤتمرات والندوات والمساهمة في التشريعات من خلال إدراج العديد من المواد القانونية التي تتناول قضايا تأهيل وتشغيل المعاقين ضمن الأدوات القانونية الصادرة عن المنظمة.

كما تناولت الورقة السابعة التأهيل النفسي والاجتماعي للأشخاص المعاقين الملتحقين بسوق العمل، انطلاقاً من قرارات منظمة الأمم المتحدة ومؤسساتها المختلفة، حيث أشارت إلى أساليب دمج المعاقين الملتحقين بسوق العمل من الناحيتين: النفسية والاجتماعية، وذلك بالتعرض لموضوع التأهيل قبل مباشرة العمل وفي أثناء مباشرته، مع مناقشة كل مرحلة، انطلاقاً من خصوصيات نوع الإعاقة وطبيعة النشاط المهني الملائم لها، وانتهت الورقة بطرح مجموعة من التوصيات التي تدعم عملية التأهيل النفسي والاجتماعي للمعوقين وتحدثت الورقة الأخيرة في المؤتمر عن تجربة المملكة العربية السعودية في مجال التأهيل المهني للمعوقين حيث أبرزت دور مراكز وأقسام التأهيل المهني للمعوقين في المملكة، والخدمات الأساسية والمساندة للتأهيل المهني المقدمة بمراكز وأقسام التأهيل المهني، كالرعاية الطبية الأساسية والخدمات الاجتماعية، والعلاج والإرشاد النفسي، والعلاج الطبيعي، والعلاج بالعمل، والعلاج الترويحي، وخدمات الإعاشة والتغذية، وصرف الإعانات العينية المساعدة، وتوفير جميع المعدات والمواد الخام التي يحتاج إليها المتدربون، وتنظيم المعارض التي يسوق من خلالها إنتاجهم، وتقديم حوافز مادية للمتدربين. وتحدثت الورقة أيضاً عن الاستراتيجيات المستقبلية لتأهيل المعوقين في المملكة كاستراتيجية مراجعة وتطوير وتحديث المهن للمعوقين بما يواكب الاحتياجات الحالية والمستقبلية لسوق العمل في البلاد، واستراتيجية تبني سياسات بناء ورش محمية تتضمن سبل وآليات وتسويق السلع والمنتوجات التي ينتجها المعاقون، واستراتيجية دعم برامج التأهيل المجتمعي، مثل برامج التأهيل بالمنزل للمعوقين، وتدريب المعوقين في المصانع العادية بما يتلاءم واحتياجاتهم الخاصة.

وقد حفل المؤتمر أيضاً، إلى جانب الدراسات العلمية، بالعديد من ورش العمل والحلقات النقاشية.

فكانت الورشة الأولى التي أقامتها الجمعية الخليجية للإعاقة عن نشأة الجمعية وبرامجها وخططها الآنية والمستقبلية، حيث تحدث فيها د. المناعي، عضو مجلس إدارة الجمعية ورئيس اللجنة الثقافية والإعلامية فيها، كما شارك في الورشة سفير الأكوادور لدى الأمم المتحدة، وتحدث عن الاتفاقية العالمية لحقوق المعاقين.

وكانت الورشة الثانية عن تعزيز حقوق الآباء في وحدات العناية المركزة للأطفال حديثي الولادة، أدارتها أخصائية علاج طبيعي في مستشفى النساء في دولة قطر، وقد تحدث في هذه الورشة أحد المعاقين وعائلته عن خبرات طفولته، منذ أن كان طفلاً في وحدة العناية المركزة إلى مدرسة الحضانة في قطر، إلى تجربته القاسية التي انعكست على قدرته الطبيعية، ومساهماته في تعليم وتثقيف مجتمعه بحقوق الأطفال المعاقين، ويذكر أن مجتمعه القطري شجع الدمج دون تمييز وتفرقة، وهو يعتبر الآن مرشداً جيداً للكبار والصغار؛ حيث إنه يتقن اللغتين العربية والإنجليزية بطلاقة.

أما الورشة الثالثة فأدارها أحد اليابانيين من جامعة كيو شو، حيث شرح طريقة دوهسا - هو للتأهيل في اليابان، وهي طريقة مكلفة في التأهيل، إلا أنها فعالة، ولعبت دوراً مهماً في حماية وتعزيز حقوق وكرامة الأفراد الذين يعانون من إعاقات مختلفة طيلة خمسة وأربعين عاماً ماضية.

وكان موضوع الورشة الرابعة، «العمل والمشاركة المجتمعية للأشخاص ذوي صعوبات التعلم»، وقام بها السكرتير التنفيذي لمجلس المعاقين بمملكة هولندا، الذي ركّز حديثه على دور قطاع الرعاية الصحية في إيلاء الاهتمام بين بُعدي الدعم والمهارة؛ حيث إن بُعد الدعم يرتبط بحاجة المعاقين للعمل والمشاركة مع قطاع الرعاية الصحية، وبُعد المهارة يتعلق بتمويل وزارة العمل والشؤون الاجتماعية للأنشطة الاقتصادية.

أما الورشة الخامسة والأخيرة فأدارها رئيس اللجنة الصحية لمنظمة التأهيل الدولية، وكان عنوانها: «دور المستفيد في تحسين جودة الخدمات»، وقد بين المتحدث دور منظمة CARE في تحقيق خدمات التأهيل للمعاقين عن طريق الربط المباشر بين مرافق التأهيل والمستهلكين وعائلاتهم في مجموعة متنوعة من الأنشطة والرعاية اللازمة لتوصيل الخدمات.

أما الحلقات النقاشية التي نظمها المؤتمر فتعددت وتنوعت، فكان هناك اثنتا عشرة حلقة تناولت الموضوعات التالية:

1 . دراسة مقارنة في نوعية الحياة بين أمهات الأطفال ذوي اضطراب التوحد والأطفال ذوي التأخر العقلي البسيط.

2 . حقوق الأشخاص المعاقين: تجربة غانا.

3 . المعوقون وفرص العمل: تجربة الكويت.

4 . المعاق بين التأهيل والعمل: تجربة اليمن.

5 . المشروع الاجتماعي وفرص العمل للمعوقين، والتغلب على عوائق التوظيف: التجربة الأمريكية.

6 . إعداد المدرسين العاملين مع الاشخاص المعاقين في مدارس الدمج الشامل: التجربة النرويجية.

7 . المرأة والإعاقة: التجربة الإماراتية.

8 . الفرص والتحديات في التطبيق الميداني لنموذج التصنيف الدول :ICF تجربة نيوزيلاندا.

9 . الارتباطات البيولوجية لتوحد الطفولة: العناصر النادرة . الكويت.

10. الصحة وتعزيز الاحتياجات الصحية للأشخاص المعاقين . فلسطين.

11. الاتجاهات نحو التشخيص قبل الولادة وقرار إنهاء الحمل . السعودية.

12. دور الإعلام في خدمة قضايا ذوي الاحتياجات الخاصة: تجربة مدينة الشارقة للخدمات الإنسانية.

بالإضافة إلى ذلك كان هناك ست جلسات رئيسية تمحورت عناوينها حول الموضوعات التالية:

1 . الجلسة الأولى: حقوق المعاقين.

2 . الجلسة الثانية: حقوق العمل والتوظيف.

3 . الجلسة الثالثة: حقوق التعلم.

4 . الجلسة الرابعة: التكنولوجيا والتسهيلات.

5 . الجلسة الخامسة: حقوق المرأة والإعاقة.

6 . الجلسة السادسة: الحقوق الصحية.

اختتام أعمال المؤتمر:

وفي ختام أعمال المؤتمر، ألقيت الكلمات التالية:

1 . كلمة رئيس اللجنة التحضيرية العليا للإعداد والتحضير.

2 . كلمة سكرتير عام منظمة التأهيل الدولي.

3 . كلمة رئيس منظمة التأهيل الدولي للإقليم العربي.

4 . كلمة رئيس مؤتمر التأهيل الدولي في كوريا الجنوبية.

كما تم توزيع الشهادات والهدايا بهذه المناسبة الطيبة.