مجلة الطفولة العربية

مجلة فصلية تصدرها

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

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

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

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

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

تصدر بدعم مالي من
KFAS
مؤسسة الكويت للتقدم العلمي
Kuwait Foundation for the Advancement of Sciences

قواعد النشر في مجلة الطفولة العربية

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

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

قواعد عامة:

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

6. الجودة في الفكرة والأسلوب والمنهج، والتوثيق العلمي. والخلو من الأخطاء اللغوية والنحوية.
7. التعهد من الكاتب أن بحثه لم يسبق له أن نشر وأنه لن ينشره في أية مجلة أو كتاب قبل أن يبلغ برد المجلة وحكمها.
8. أن تكون الإسهامات مطبوعة بمعالج الكلمات Winword على ألا تزيد عدد صفحاتها عن (40) صفحة حجم A4 (10.000 كلمة).
9. تنظيم طباعة البحث على أساس كتابة العناوين الرئيسية وسط السطر والعناوين الفرعية في الجانب اليمين في سطر مستقل (بنط غامق) والعناوين الثانوية في بداية الفقرة.
10. إرسال البحث إلكترونياً وملخصين له أحدهما باللغة العربية والآخر باللغة الإنجليزية بالإضافة إلى السيرة الذاتية المختصرة للباحث عند إرسال البحث لأول مرة على موقع المجلة الآتي:

info@jac-kw.org

قواعد خاصة :

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

أولاً- المنهجية:

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

* تقدم المجلة مكافأة مالية رمزية (500 دولار أمريكي) تشجيعاً للأبحاث الميدانية والتجريبية.

(أ) في البحوث الكمية:

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

(ب) في البحوث النوعية:

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

(ج) في البحوث المختلطة:

- تتمتع المخطوطة بالشروط المطلوبة في النوعين الكمي والكيفي.

ثانياً - الأبحاث الميدانية والتجريبية:

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

قواعد النشر في مجلة الطفولة العربية

قواعد التوثيق:

أولاً - الأبحاث الميدانية والتجريبية:

1. عند الإشارة إلى المراجع في المتن يذكر الاسم الأخير (فقط) للمؤلف أو الباحث وسنة النشر بين قوسين مثل (القوصي، 1985) أو (Gardner, 1981)، وإذا كان عدد الباحثين (من اثنين إلى خمسة) تذكر أسماء الباحثين جميعهم للمرة الأولى مثل (أبو علام، العمر، الصراف، الشيخ، 1999)، وإذا تكررت الاستعانة بنفس المرجع يذكر الاسم الأخير للباحث الأول وآخرون مثل (أبو علام، وآخرون، 1999) أو (Gardner et al., 1981) وإذا كان عدد الباحثين ستة فأكثر يذكر الاسم الأخير للباحث الأول وآخرون مثل (الدمرداش، وآخرون، 1999) أو (Skinner, et al., 1965)، وعند الاقتباس يوضع النص المقتبس بين «قوسين صغيرين»، وتذكر أرقام الصفحات المقتبس منها مثل: (أبو علام، 1990: 43).
2. وجود قائمة المراجع في نهاية البحث يذكر فيها جميع المراجع التي أشير إليها في متن البحث وترتب ترتيباً أبجدياً - دون ترقيم مسلسل - حسب الاسم الأخير للمؤلف أو الباحث وتأتي المراجع العربية أولا ثم المراجع الأجنبية بعدها وتذكر بيانات كل مرجع على النحو الآتي:
   أ. عندما يكون المرجع كتاباً:
   اسم المؤلف (سنة النشر) عنوان الكتاب (الطبعة أو المجلد) اسم البلد: اسم الناشر، مثال: مراد، صلاح أحمد (2001). الأساليب الإحصائية في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، القاهرة: الأنجلو المصرية.
   ب. عندما يكون المرجع بحثاً في مجلة:
   اسم الباحث (سنة النشر) عنوان البحث، اسم المجلة، المجلد، الصفحات: مثل: قطامي، نايفة (2002). تعليم التفكير للطفل الخليجي، مجلة الطفولة العربية، 12، 87 - 114.
   ج. عندما يكون المرجع بحثاً في كتاب:
   اسم الباحث (سنة النشر) عنوان الباحث، اسم معد الكتاب، عنوان الكتاب، اسم البلد: الناشر، الصفحات التي يشغلها البحث.
3. الإشارة إلى الهوامش بأرقام متسلسلة في متن البحث ووضعها مرقمة على حسب التسلسل في أسفل الصفحة التي وردت بها مع مراعاة اختصار الهوامش إلى أقصى قدر ممكن، وتذكر المعلومات الخاصة بمصدر الهوامش في نهاية البحث قبل الجزء الخاص بالمصادر والمراجع.
4. وضع الملاحق في نهاية البحث بعد قائمة المراجع.

ثانياً - الدراسات والمقالات العلمية النظرية:

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

قواعد النشر في مجلة الطفولة العربية

ثالثاً ـ عرض الكتب الجديدة ومراجعتها:

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

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

رابعاً ـ التقارير العلمية عن الندوات والمؤتمرات المعنية بقضايا الطفولة:

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

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

مجلس أمناء مجلة الطفولة العربية

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

الهيئة الاستشارية

أ. د. رجاء أبو علام	معهد الدراسات والبحوث التربوية. جامعة القاهرة
أ. د. الغالي أحر شاو	كلية الآداب والعلوم الإنسانية ـ فاس
د. عبد الله عمر العمر	كلية الآداب ـ جامعة الكويت
د. عبد الرحمن مصيقر	مركز البحرين للدراسات والبحوث
د. بهية الجشي	عضو بمجلس الشورى. مملكة البحرين
الأستاذة سعاد الرفاعي	وكيل مساعد وزارة التربية (سابقاً) ـ الكويت

هيئة التحرير

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

أعضاء مؤسسون انتقلوا إلى رحمة الله تعالى وهم:

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

محتويات العدد السادس والسبعون

الصفحة

* **افتتاحية العدد** 8

* **البحوث والدراسات:**

- **الإيثار وعلاقته بما وراء الانفعال والمهارات الاجتماعية لدى التلاميذ في مرحلة التعليم الأساسي بمدينة حلب** 10
أ. د. محمد قاسم عبدالله

- **العلاقة بين الحرمان الوالدي ومعايير النمو النفسي في مرحلة المهد** (دراسة مقارنة) 38
أ. هويدة المعلاوي

- **الفروق في الشعور بالوحدة النفسية والاكتئاب لدى مرتفعي ومنخفضي المهارت الاجتماعية من الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية بدرجة بسيطة** 62
أ. مسفر محمد حسن العجمي
د. مريم عيسى الشيراوي
أ. السيد سعد الخميسي

* **كتاب العدد:**

- **سيكولوجية العنف** (عنف المؤسسة ومؤسسة العنف) 89
المؤلف: د. أحمد أوزي
الناشر: مطبعة النجاح الجديدة بالدار البيضاء
عرض ومراجعة: أ. أمينة زوجي

- **منع التطرف العنيف من خلال التعليم:** (دليل لصانعي السياسات) 96
المؤلف: اليونسكو
عرض ومراجعة: د. خالد صلاح حنفي

* **المقالات:**

- **دور المؤسسات التربوية والثقافية في تنمية قيم المواطنة لدى الأطفال في الطفولة المبكرة** 107
د. محمد محمود العطار

افتتاحية العدد

تعتبر المشاعر الانفعالية صورة منظمة من صور وجود الطفل في محيطه، وللتعبير الانفعالي عند الأطفال خاصية أولية، وهناك ثلاثة انفعالات أولية هي: الخوف والغضب والحب، والانفعالات الأخرى تعتبر مشتقة من هذه الانفعالات، ويكسبها الطفل عن طريق التعلم لتعبر عن مظاهر سلوكية غالباً ما يدل على ضعف التكيف مع الواقع، أو الهروب من المواقف المسببة لتلك المظاهر، وفي رأي غالبية علماء النفس تعتبر المشاعر الانفعالية شعوراً انعكاسياً في المحل الأول، أي تعبيراً عن رغبة الطفل في تغيير بيئته، وإدراكه لروابط جديدة ومطالب جديدة.

إن المشاعر الانفعالية عند الأطفال في اعتقادنا لم تلق اهتماماً كافياً لدى الباحثين في الوطن العربي، فلا زال الميدان في حاجة إلى دراسات حديثة في هذا المجال، وليس معنى هذا أنه لا توجد دراسات ميدانية لمناقشة هذه القضية، ولكن المعالجات المطروحة غير كافية لإظهار الصورة الحقيقية للمشاعر الانفعالية لدى الأطفال العرب.

ومن هنا ارتأت مجلة الطفولة العربية أن تفتح ملفاً لهذا الموضوع، فأتى العدد السادس والسبعون ليضم بين دفتيه مجموعة من الدراسات والأبحاث ليتناول الموضوع من جوانبه المتعددة، وبصورة عامة ففي البحث الأول تم طرح الإيثار وعلاقته بما وراء الانفعال في مرحلة التعليم الأساسي، وجاء البحث الثاني ليدرس العلاقة بين الحرمان الوالدي ومعايير النمو النفسي في مرحلة المهد، بينما خصص البحث الثالث لدراسة الفروق في الشعور بالوحدة النفسية لدى أطفال ذوي الإعاقة الذهنية، وجميع هذه الأبحاث تتناول المشاعر الانفعالية الإنسانية في الطفولة، وبالرغم من أن الموضوع ذا تشعبات كثيرة فإن الباحثين نجحوا في إلقاء الضوء على جانب مهم من الجوانب النفسية للطفولة العربية.

كلنا أمل في أن يلقى هذا الموضوع الاهتمام المطلوب من قبل القراء والمهتمين بقضايا الطفولة العربية ورعايتها.

والله ولي التوفيق

هيئة التحرير

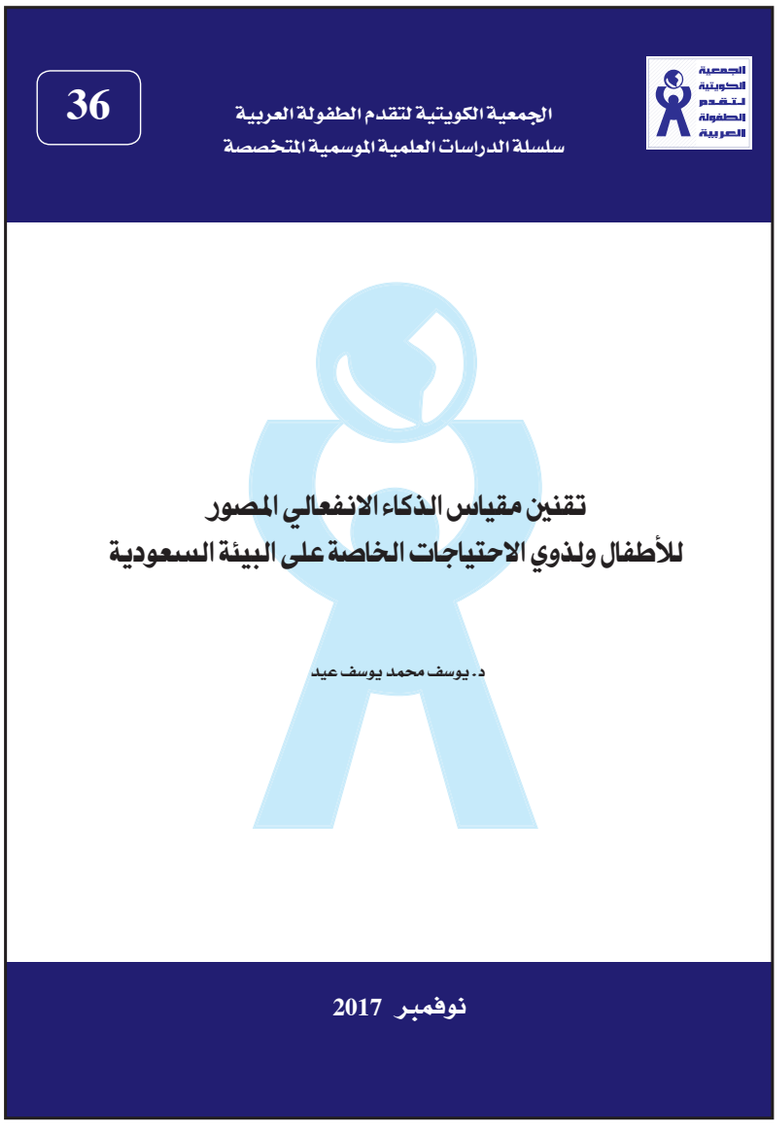
إصدارٌ جديد

صدر حديثاً عن الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية كتاب:

"تقنين مقياس الذكاء الانفعالي المصور للأطفال ولذوي الاحتياجات الخاصة على البيئة السعودية"

ضمن سلسلة الدراسات العلمية الموسمية المتخصصة

لمشروع مبارك العبد الله المبارك الصباح



البحوث والدراسات

الإيثار وعلاقته بما وراء الانفعال والمهارات الاجتماعية لدى التلاميذ في مرحلة التعليم الأساسي بمدينة حلب

الدكتور محمد قاسم عبد الله
أستاذ علم النفس السريري والصحة النفسية، كلية التربية
جامعة حلب

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على علاقة الإيثار بكل من ما وراء الانفعال (وعي الانفعال) والمهارات الاجتماعية لدى التلاميذ، وما إذا كانت المهارات الاجتماعية وما وراء الانفعال تنبئ بسلوك الإيثار لديهم. وقد أجريت الدراسة على عينة طبقية عشوائية من تلاميذ مدارس التعليم الأساسي في مدينة حلب (ن=422) بواقع (208 ذكور، و214 إناث) تتراوح أعمارهم بين 10-14 سنة، بمتوسط قدره (12.5 ذكور، 12.8) إناث)، و استخدمت في الدراسة: مقياس الإيثار للأطفال، ومقياس المهارات الاجتماعية لدى الأطفال، ومقياس ماوراء الانفعال لدى الأطفال. وقد أظهرت النتائج وجود علاقة دالة إحصائياً بين سلوك الإيثار وكل من وعي الانفعال والمهارات الاجتماعية بأبعادها المختلفة (المبادأة بالتفاعل، التعبير عن المشاعر الإيجابية والسلبية، والضبط الانفعالي الاجتماعي)، كما تبين أن ماوراء الانفعال والمهارات الاجتماعية تنبئ بسلوك الإيثار لدى التلاميذ.

الكلمات المفتاحية: الإيثار، ما وراء الانفعال،المهارات الاجتماعية، تلاميذ التعليم الاساسي.

Altruism and its Relationship with Meta-Emotion and Social Skills among Students of Basic Education in Aleppo City

Dr.Mohammad Qassim Abdullah
Professor of Clinical Psychology and Mental Health, Faculty of Education
University Of Aleppo, Syria

Abstract

The aim of this study was to explore the relationship between altruism meta-emotion, and social skills among students of basic education, and to investigate the predictability (multiple regression analysis) of altruism through meta-emotion and social skills. The sample (n=422) was selected randomly from schools of Aleppo city (208 male, 214 female) aged between 10 - 14 (mean 12.5 male,12.8). The instruments of the study nsed wera Altruism Scale for children, Meta-emotion Scale for children, and Social Skills measure for children. The resufts showed that there were significant positive correlation between altruism, meta–emotion and social skills, and the predictive variables of meta-emotion and social skills for altruistic behavior.

Keyword: Altruism, Meta-Emotion, Social Skills, Students of Basic Education

- تم تسلم البحث في يناير 2018 وأجيز للنشر في يونيو 2018.

المقدمة

يزداد الاهتمام بمرحلة الطفولة في ظل التقدم التكنولوجي والمعرفي المعاصر، وكذلك التغيرات الاجتماعية والأزمات التي تمر بها غالب المجتمعات، مما يخلق تحديات لجميع العاملين في ميدان الطفولة، ومن أبرز هذه التحديات: -1 تعدد موارد المعرفة، وتنوعها، وما رافقها من زيادة مسؤولية الأهل لدعم أطفالهم في التعامل النقدي مع هذه الموارد،-2 المحافظة على حقوق الطفل وحمايتها، -3 توفير الحماية من العنف الجسدي والنفسي والجنسي ومن إساءة معاملة الطفل Child maltreatment/abuse، 4- إشباع الحاجات الأساسية للطفل ، في مجتمع مليء بالمثيرات، والمغريات المتنوعة أيضاً، وفي نفس الوقت في ظل ظروف صعبة من فقر وانحرافات اجتماعية، -5 توفير تربية نوعية لعدد كبير من الأطفال في الأسرة، وتحقيق أقصى درجات النمو الاجتماعي والأخلاقي في شخصية الطفل. لقد جعلت هذه التحديات المهام الوالدية خاصة والمربين بشكل عام أكثر تركيباً وتعقداً complex tasks. من هنا تظهر أهمية نشر تجارب المؤسسات الناجحة والبرامج المقدمة للطفولة، وتدعيم تطوير المؤسسات إلى مؤسسات تعليمية تعلمية متطورة، وذلك للاهتمام بتنمية شخصية الطفل من كافة جوانبها جسمياً، وعقلياً، وانفعالياً، واجتماعياً وأخلاقياً، وقد تمت دراسة شخصية الطفل ونموه في مختلف العلوم الاجتماعية علاوة على الطب وخاصة طب الأطفال وظهور فرع علمي يسمى علم نفس طب الأطفال Pediatric Psychology (Cowen, & Kilmer, 2002).

و يعتبر الإيثارAltruism من الآليات النفسية-الاجتماعية التي تؤثر في التفاعل الاجتماعي بين الأفراد حيث يرتبط بعلاقات الإنسان مع الآخرين، و يعتبرمرآة حقيقية للتعاطف معهم، والارتباط بهم والتضحية من أجلهم (إبراهيم 2003). من جهة ثانية فإن هذا السلوك يرفع من مستوى الرضا عن الحياة life satisfaction والسعادة happiness.(Meyzari & Bozorgi,2016)ويعتمد هذا السلوك الاجتماعي الإيجابي المرغوب prosocial behavior على العديد من الحاجات النفسية؛ من أهمها الانتماء، والمكانة، والشهرة، والقوة، وتقدير الذات، وسلوك مساعدة الآخرين الذي تظهر فيه الرغبة مبكراً لدى الإنسان وتدعمها عملية التنشئة الاجتماعية. وقد شدد باتسون (Batson, 2002) على أن الأفراد يسلكون سلوكاً إيثارياً ليحصلوا على مكافأة الذات self-reward. وعلى الرغم من أن البعض قد اعتبر سلوك الإيثار حالة خاصة لسلوك تقديم المساعدة helping-behavior (Jasmine & Fatima, 2017)، وله دوافعه المتنوعة، إلا أن سلوك الإيثار هو فعل معقد يتطلب مهارات معرفية، ليكون أداؤه سلوكاً أخلاقياً، حيث يتكون من: القدرة على إدراك حاجات الآخرين لتقديم المساعدة لهم، ثم الأداء التطوعي للعمل، ورؤية عمل المساعدة كهدف بحد ذاته، وعدم توقع إثابة خارجية external-reward، وبالتالي فإنه يحتاج إلى مستوى متطور من المنظور المعرفي الاجتماعي social-cognition، ونمو الأحكام الخلقية.

مشكلة الدراسة:

اعتبر بعض علماء النفس أن سلوك الإيثار متطلب أساسي لإقامة العلاقات الناجحة والفعالة مع الآخرين، وأنه يقوي المحبة، ويزيد تماسك المجتمع (Buchanan & Bardi,2010)، وتعتبر مرحلة الطفولة من أهم المراحل لنمو الإيثار وبالتالي رفع مستوى التكيف الشخصي والاجتماعي، وهو ما يعبر عنه السلوك المقبول اجتماعياً (Prosocial behavior) و يعتبر من أبرز مظاهر الصحة النفسية والشخصية السوية، مقابل السلوك غير المقبول اجتماعياً (السلوك اللااجتماعي (Antisocial behaviorباعتباره من أهم مؤشرات الاضطرابات النفسية-الأخلاقية Psychological-Moral disorders. فإذا كانت سلوك الإيثارأرقى وأعقد أشكال السلوك، فإن بحث مكوناته وخاصة الانفعالية، والمعرفية-الاجتماعية socialcognition يحتل مكانة متقدمة من اهتمامات الباحثين في دراسته،وبحث طبيعته ومتغيراته(Abdullah,2017).

وقد ركزت البحوث النفسية في النمو الخلقي على ثلاثة عناصر أساسية وعلى العلاقة بين

هذه العناصر، وهي:-1العنصر المعرفي أي معرفة القواعد الأخلاقية وأحكام الجيد والسيئ للأفعال المختلفة.-2العنصر السلوكي أي التعامل مع السلوك الفعلي (الحقيقي) في تنوع المعطيات التي تتضمن الاعتبارات الخلقية .-3العنصر الانفعالي أي الشعور الذي ينتاب الطفل في المواقف المختلفة كالمخاوف من السلوك الخاطئ وغيره (Mikulincer, & Shaver,2010).

وتُعد الجوانب الانفعالية الوجدانية مكوناً مهماً في النمو الاجتماعي لشخصية الطفل، فهي تنمي الانتباه الذي بدوره ينمي التعلم والإدراك الاجتماعي social perception. ولأننا لا نفهم جيداً البناء الوجداني، فإننا لا نعرف كيف نتعامل معه في المدرسة، مكتفين باعتبار التطرف في إظهار الانفعالات سواء في حدها الأدنى أو الأعلى شكلاً لسوء السلوك. ونادراً ما تقدم الجوانب الانفعالية (التربية الانفعالية) في المقررات الدراسية. هذا فضلاً عن أن التربية لم تهتم بالعلاقة الهامة بين الخبرات الوجدانية الإيجابية داخل الفصل، ومردودها الإيجابي لدى التلاميذ والمعلمين في البيئة الاجتماعية (Andreoni, & Rao, 2011).

فإذا كان التعاطف مع الآخرين عنصراً جوهرياً في الإيثار وتقديم المساعدة للآخرين باعتباره يتطلب مستوى متقدماً من التفاعل الاجتماعي الإيجابي، فإن دراسة سلوك الإيثار باعتباره أرقى أشكال السلوك الاجتماعي المقبول اجتماعياً، أعقد مما كان يعتقد سابقاً؛ وفقاً لوارنيكن وتوماسلو (Warneken and Tomasello,2009) - والذي يعتبر مؤشراً على الإنسانية، وعلى توثيق أواصر المحبة بين أفراد المجتمع- ، مما يطرح تساؤلات متعددة حول مكوناته الانفعالية ومتغيراته السيكو اجتماعية، (خاصة ما وراء الانفعال أو وعي الانفعال، الذي لم يتم دراسته في علاقته مع سلوك الإيثار)، ومكوناته الاجتماعية (خاصة المهارات الاجتماعية التي تمثل أهم مؤشرات النمو الاجتماعي للشخصية وخاصة في مرحلة الطفولة).

وقد أشار الدارسون في المجال (Barasch, Levine, Berman, & Small , 2014) سؤالاً جوهرياً مؤداه هل يمكن للإيثار والأنانية المستثارة انفعالياً والأخلاقيات العالية بتزامن وجودها في الشخص ذاته ، واستندوا في ذلك إلى أن الإيثار أو الغيرية تستثيرها دافعية فرد أن يزيد من إسعاد فرد آخر ، وأن تلك الدافعية تأسست على إنكار الذات، وأن الايجابية المجتمعية prosocialism يؤكدها لجوء الفرد إلى سلوك الإيثار، وكذلك رغبة منه في تمجيد ذاته المعطاءة، وأن المهارات الاجتماعية إذا ماقامت على أسس أخلاقية فإنها قد تعطيها قوة الأساس الانفعالي، وهو ماتسعى إلى تعرّفه الدراسة الحالية من خلال الربط بين ثلاثة متغيرات هي: المهارات الاجتماعية (متغير اجتماعي)، وما وراء الانفعال (متغير نفسي- انفعالي) والإيثار (متغير نفسي-اجتماعي) باعتبار المتغيرين الأوليين مكونين رئيسيين لسلوك الإيثار نشأة وإدراكاً في المراحل النمائية الأولى. وبناء عليه، تتمحور مشكلة الدراسة الحالية في كشف العلاقة بين الإيثار وكل من ما وراء الانفعال (وعي الانفعال)، والمهارات الاجتماعية لدى الأطفال، ويمكن صياغة هذه المشكلة بالتساؤل التالي:

« هل توجد علاقة بين الإيثار وما وراء الانفعال والمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي؟»

تساؤلات الدراسة

يُمكن تحويل السؤال الرئيس إلى الأسئلة الفرعية الآتية:

1. هل توجد علاقة بين الإيثار وما وراء الانفعال لدى التلاميذ عينة الدراسة؟
2. هل توجد علاقة بين الإيثار والمهارات الاجتماعية لدى التلاميذ عينة الدراسة؟
3. هل يسهم متغير ما وراء الانفعال والمهارات الاجتماعية في التنبؤ بسلوك الإيثار لدى التلاميذ؟

أهداف الدراسة

1. التعرف على العلاقة بين الإيثار وماوراء الانفعال لدى التلاميذ عينة الدراسة.
1. التعرف على العلاقة بين الإيثار والمهارات الاجتماعية لدى التلاميذ عينة الدراسة.
1. تقصي إمكانية التنبؤ بسلوك الإيثار من متغيري ماوراء الانفعال والمهارات الاجتماعية، لدى التلاميذ.

أهمية الدراسة

تنبع أهمية هذا البحث من الجوانب التالية:

1. الأطفال ثروة الأمة ومستودع طاقاتها الفاعلة المنتجة وإحدى الركائزالأساسية في تحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية، ودراسة الشخصية لا تقتصر على ما هو عليه الآن (الحاضر) بل التركيز على الرؤية المستقبلية. ويعتبر دراسة السلوك الاجتماعي الإيجابي وتنميته لدى الأطفال من أهم الموضوعات التي يبحثها المتخصصون في العلوم الإنسانية خاصة في العقدين الأخيرين، لأن هؤلاء سيكونون القوة الفاعلة والمبدعة والقيادية في المجتمع. وينطبق هذا القول على مجتمعاتنا العربية التي تعاني من أزمات متنوعة ألقت بظلالها على مختلف فئات المجتمع، وأعمارهم، من النواحي الاقتصادية، والاجتماعية، والنفسية، والتربوية، والإعلامية. فالضغوط النفسية وما يرافقها من صعوبات ومشكلات وخاصة السلوكيات اللااجتماعية Anti-social behavior«مثل» العنف، والإيذاء، والإدمان، والمشكلات الجنسية، والأنانية «، سيؤثر سلباً على العلاقات بين الأفراد، ومنها سلوكيات المساعدة وغيرها من السلوكيات المقبولة والمؤيدة اجتماعياً prosocial behavior.

2. يستمد هذا البحث أهميته من تناوله لموضوع الإيثار باعتباره من أهم موضوعات علم النفس الإيجابي والصحة النفسية، ولدوره في تحقيق السعادة والطمأنينة الانفعالية. كما تزداد هذه الأهمية نتيجة قلة البحوث والدراسات التي أجريت عليه عربياً ومحلياً –في حدود علم الباحث–، من هنا تزداد الحاجة لدراسة موضوع الإيثار في مختلف مراحل العمر عامة، ومرحلة الطفولة بشكل خاص.

3. إعداد مقياس لتقويم سلوك الإيثار لدى الأطفال بما يتيح المجال لإجراء مزيد من الدراسات المستقبلية على هذا السلوك الإيجابي اجتماعياً في مراحل عمرية مختلفة، ودراسته في علاقته مع متغيرات أخرى مثل سمات الشخصية.

4. إن النتائج التي ستتمخض عنها هذه الدراسة ستساعد في دعم عملية التنشئة الاجتماعية بمؤسساتها المختلفة (الأسرة، والمدرسة، والإعلام، والأقران...) من خلال التركيز على المتغيرات النفسية في شخصية الطفل التي ترتبط بنمو سلوك الإيثار من مهارات اجتماعية، ومعرفة اجتماعية، ونمو انفعالي من جهة أولى، ومن خلال التركيز على الخطط والمناهج الدراسية من جهة ثانية، بحيث تتضمن تنمية هذا السلوك المقبول اجتماعياً وفق مستويات الأهداف التربوية المعتمدة في مجال التدريس: المعرفة والفهم، التذكر، والتحليل والتركيب، والأهداف الوجدانية، وأخيراً التطبيق والتنفيذ، مما يؤكد أهمية تنمية السلوك التطوعي والأنشطة الصفية واللاصفية، وكذلك الأنشطة الإضافية؛ لدى الأطفال في المدرسة بحيث توظف لتحقيق هذه الأهداف.

5. للبحث أهميته التطبيقية في مجال الصحة النفسية والإرشاد النفسي، من خلال تصميم البرامج الإرشادية الوقائية والداعمة لأهم وأرقى السلوكيات المقبولة اجتماعياً، وهو

الإيثار في ظل التغيرات السريعة في مجتمعات العولمة، والإدمان على الإنترنت وما خلفه من مشكلات ترسخ دوافع السيطرة والتملك والأنانية.

تعريف المصطلحات

الإيثار: يعرف الإيثار بأنه « الرغبة الداخلية لدى الشخص لإسعاد الآخرين وزيادة رفاهيتهم كغاية بذاتها» (Cherry, 2016)، ونعرف سلوك الإيثار بأنه فعل اجتماعي يبرر تفضيل المصلحة العامة للجماعة على مصالح الفرد الخاصة، ويوضح الابتعاد عن الأنانية وحب الذات، ويعكس في نفس الوقت شعور بالمسؤولية الاجتماعية social responsibility، والميل نحو حب الخير للآخرين كما يحبه لنفسه.

التعريف الإجرائي: هو الدرجة الكلية التي يحصل عليها الفرد من خلال الإجابة على فقرات مقياس الإيثار المستخدم في البحث الحالي.

ما وراء الانفعال Meta-emotion أو «وعي الانفعال»awareness of emotion: عرّفه جولمان (في: Sung, 2013) بأَنَّهُ « قدرة الفرد على الوعي بانفعالاته وانفعالات الآخرين ومعرفة ما يشعر به المرء ، واستعمال هذه المعرفة لإنجاز قرارات سليمة» وبذلك فإن ما وراء الانفعال هو القدرة على رؤية وتفهم الارتباط بين ما يشعر به المرء والطريقة التي يتصرف بها تجاوباً مع هذه الانفعالات والمشاعر. وفوق ذلك يسمح الوعي الانفعالي للمرء بالتحدث والإفصاح عن نفسه للآخرين بسبب الارتياح أثناء التواصل أوالتعبير الانفعالي باعتباره استخداما لانفعالاته بما يتيح توجيه تفكيره وسلوكه بطريقة تعزز من نتائجه (Abdullah,2017). ويعرفه الباحث بأنه قدرة الفرد على مراقبة مشاعره الشخصية والتمييز بين انفعالاته بما يتيح استخدام هذه المعرفة في توجيه تفكيره وبالتالي سلوكه.

التعريف الإجرائي: هو الدرجة الكلية التي يحصل عليها الفرد من خلال الاستجابة إلى فقرات مقياس ما وراء الانفعال المستخدم في البحث الحالي.

المهارات الاجتماعية: تعرف المهارات الاجتماعية بأنها « قدرة الطفل على المبادأة بالتفاعل الاجتماعي والتواصل مع الآخرين، والالتزام بآداب السلوك، والتعبير عن المشاعر الإيجابية والسلبية إزاءهم، وضبط انفعالاته في مواقف التفاعل الاجتماعي بما يتناسب مع طبيعة الموقف»(عبد الله، 2005). فالمهارات الاجتماعية تتيح للفرد القدرة على إحداث التأثيرات المرغوبة في الآخرين والمواقف الاجتماعية، واستثارة التعبير الانفعالي والاجتماعي .

التعريف الإجرائي: هو الدرجة الكلية التي يحصل عليها الفرد من خلال الاستجابة إلى فقرات مقياس المهارات الاجتماعية المستخدم في البحث الحالي.

حدود الدراسة

الحدود الزمانية: أجريت الدراسة على تلاميذ التعليم الأساسي في العام الدراسي 2016-2017

الحدود المكانية: أجريت الدراسة على عينة من تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي في مدارس مدينة حلب.

الحدود الموضوعية: دراسة العلاقة بين الإيثار وكل من ماوراء الانفعال والمهارات الاجتماعية، لدى تلاميذ التعليم الأساسي؛ مما يفرض بعض المحاذير على تعميم النتائج على مستويات عُمرية أخرى.

الحدود المنهجية: تتمثل الحدود المنهجية لهذه الدراسة بالمنهج الوصفي التحليلي واستخدام

مقاييس تستند إلى فقرات مصوغة لغوياً لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، حيث تتحدد هذه الدراسة بالمقاييس المستخدمة فيها وخصائصها السيكومترية.

الإطار النظري

أولاً-الإيثار:

تعتبر الإيثار (أو الغيرية) من أرقى أشكال السلوك الاجتماعي الإيجابي (أو المقبول اجتماعياًProsocial behavior)الذي ينبع من داخل الفرد، و يصدر عنه طوعياً بلا مقابل، بل ويضحي بمصالحه الشخصية (ذاته) في سبيل إسعاد الآخرين الغير (من هنا أتى مصطلح الغيرية). وقد ربطه البعض بالإنسانية ذاتها، فكلما زاد نصيب الفرد من الإنسانية ارتفع لديه السلوك الإيثاري، وهو فعل يهدف إلى نفع الآخرين وفائدتهم بدون فائدة أو نفع للشخص الذي يقوم بالفعل، فهو بمثابة تكريس الحياة من أجل خير الآخرين وإسعادهم والتفاني في سبيل مساعدتهم ورفاهيتهم (العناني، 2007)، من هنا يعتبر سلوك الإيثار كل فعل يقوم به الفرد طواعية، من تلقاء نفسه، وبإرادته، برضا وقناعة، مقدماً فيه مصلحة الآخرين على مصلحته الشخصية، بهدف تخفيف آلام الآخرين ومعاناتهم ورفع مستوى سعادتهم دون مقابل أو مكافأة (Rachlin, & Jones, 2008).

إن مصطلح الإيثار Altruism حديث العهد؛ حيث يعود إلى القرن التاسع عشر، حين بلوره الفيلسوف الفرنسي أوغست كونت (بالفرنسية autrui) ، و يعود إلى أصل لاتيني « alteri»، ويعني « الناس الآخرين other people » ، إنه سلوك الاهتمام بالآخرين ، وعدم الأنانية والسعي لتحقيق الخير العام (Barasch et al.,2014).

ويصنف سلوك الإيثار من حيث الكم إلى إيثار كلي، وإيثار جزئي. ومن حيث الكيف، فإنه يصنف إلى إيثار مادي، وإيثار معنوي. أما من حيث الفترة الزمنية التي يستغرقها فيقسم إلى سلوك إيثاري قصير الأمد (بطولي أو لحظي) الذي يتطلب القيام بعمل بطولي شجاع مرئي بغض النظر عن العلاقات طويلة الأمد بين المثيرات والمواقف، وسلوك إيثاري طويل الأمد (تربوي) الذي يتطلب القصد، والعلاقة المركبة طويلة الأمد بين المثيرات والمواقف، مما يتطلب تأصيل التعاطف الوجداني ، وما وراء الانفعال meta-emotion. أما من حيث فترة رد فعل تقديم المساعدة الإيثارية، فهناك الإيثار الطارئ (سريع جداً دون تفكير سابق) مثل الشعور بالعذاب والبؤس، والذنب تجاه معاناة الآخرين (مشاركة وجدانية)، والإيثار التنظيمي الذي يكون بطيئاً، ويسبقه تفكير طويل الأمد من أجل اتخاذ قرار تقديم المساعدة الإيثارية، مثل تقديم المساعدة للمهجرين، والأيتام، والمعاقين. وقد يتحول الإيثار التنظيمي إلى عادة الإيثار التي نسميها حينها « الإيثار أو الغيرية « كالتبرع بالدم التي تصبح عادة منتظمة، ويكرر هذا السلوك الذي أصبح « عادة» بدون تفكير مسبق (Abdullah, 2017).

ويعتبر التعاطف مع الآخرين الذي يظهر في سلوك الإيثار دافعاً مهماً في سلوك تقديم المساعدة للآخرين لأنه يستند إلى الإحساس بالاندماج بين الذات والآخرين. فالوظائف الوجدانية- الانفعالية لا تنفصل عن الوظائف العقلية- المعرفية، وأن هناك توازناً بين النمو العقلي وبين الخروج من التمركز حول الذات نتيجة التفاعل الاجتماعي الذي ينتهي وجدانياً وانفعالياً إلى نمو السلوك الأخلاقي الذي يقره المجتمع(Decety and Michalska, 2010) . ويتم التفاعل بين الطفل والراشدين من جهة وبينه وبين أقرانه من جهة ثانية. ويمر نمو الإيثار بمرحلتين وفقاً لجان بياجيه: الأولى، مرحلة التمركز حول الذات التي لا يكون لدى الطفل وعي بمدركات

الآخرين، ويشعر بخلط بين إدراكاته الشخصية وإدراكات الآخرين، لأنه ذاتي في تفكيره، وفي هذه المرحلة يقل ظهر سلوك الغيرية. والمرحلة الثانية، هي الأخلاقيات المتبادلة التي تتسم بالنضج والاستقلالية، حيث تترسخ القواعد الأخلاقية من خلال السلوك التعاوني مع الراشدين، و يُحس الطفل أنه يشغل مكانة بين جماعة الأقران ويبدأ الحكم على الفعل، ونتيجة هذه الأفعال على أساس وعيه بالقصد، ومع نموه المعرفي، وإدراكه لاحتياجات الآخرين وشكره لخدماتهم، ومجاراة لمشاعرهم. وفي هذه المرحلة يضع نفسه موضع الآخرين، ويتعاطف معهم (وعي الانفعال) فيتصرف سلوكاً تعويضياً تبادلياً، حيث يظهر سلوك الإيثار (Werfel, 2004) .من جهة ثانية يظهر سلوك الإيثار بثلاثة مظاهر هي : سلوك المساعدة ، وسلوك المشاركة ، وسلوك التعاطف (محمود والشوربجي، 2012؛ ابراهيم ، 2003).

و يعمل التعاطف الوجداني على دفع وتحسين الرعاية الوالدية ، والرابطة الاجتماعية، والسلوك الإيجابي الاجتماعي. إنه يسهل التفاعلات الاجتماعية، وأنشطة الجماعة، والتعلم والتعليم. وهذا يساعد فهم المشكلات والاستجابة السريعة لحلها ومعالجتها بنجاح بما يلبي المتطلبات. وبما أن التعاطف الوجداني ينمي السلوك المقبول اجتماعياً، فإنه يقود إلى النمو الأخلاقي وتطبيق المبادئ الأخلاقية وتقديم الخير العام (Barasch et al.,2014).

وحين ننظر إلى الإيثار، باعتباره من أرقى وأعقد أشكال السلوك الاجتماعي، فإن هناك ثلاثة مستويات لهذا السلوك وهي: الإيثار (الغيرية)، السلوك الإيجابي والمقبول اجتماعياً، وسلوك تقديم المساعدة.ويمكن توضيح العلاقة بين الإيثارaltruism، والسلوك الإيجابي المقبول اجتماعياً prosocial behavior، وسلوك تقديم المساعدة helping behavior وفق الشكل التالي(Clary, 1994) :

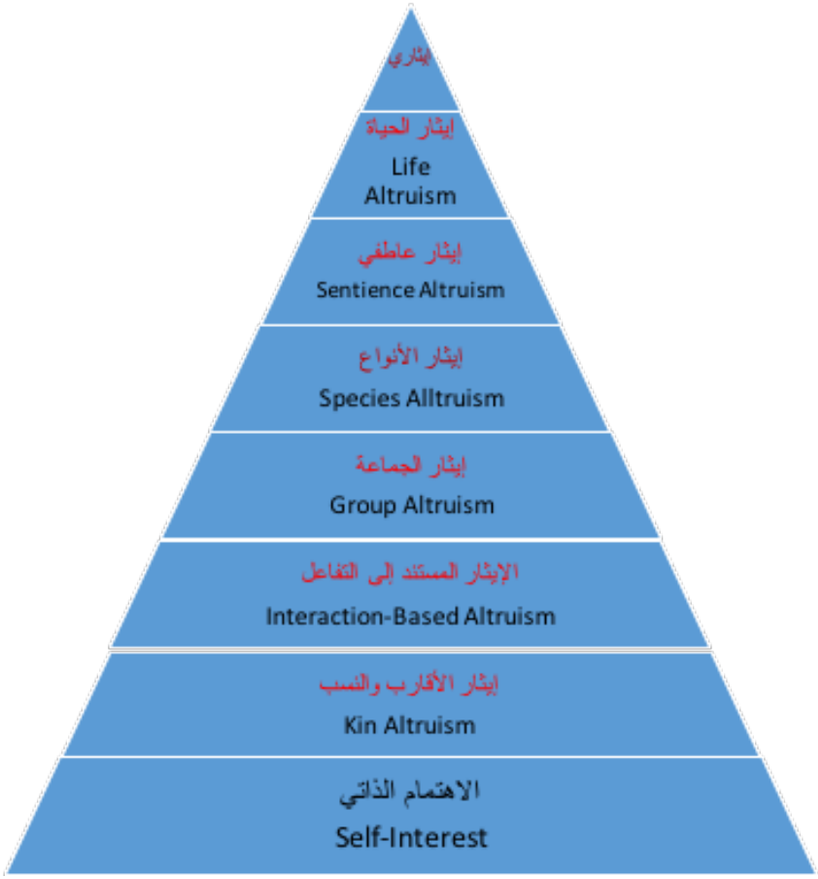
الشكل رقم (1)

يبين علاقة الإيثار بكل من السلوك المقبول اجتماعياً وسلوك المساعدة

يتبين من هذا الشكل أن الإيثارأعم من السلوك المقبول اجتماعياً، وأن الأخير أعم من سلوك تقديم المساعدة. فيمكن للفرد أن يقدم مساعدة ما في وقت ما، وقد يصبح أكثر ثباتاً حين يعمم على مواقف أخرى ليتشكل السلوك الاجتماعي المقبول ومن ثم الإيثار.

علاوة على ذلك فإن سلوك الإيثار، ليس من مستوى واحد، ولكنه على مستويات. وقد توصل زويك وفليتشر (Zwick and Fletcher,2014) إلى وجود ثمانية مستويات لسلوك الإيثاريتموضع

وفقاً لهرم بدءاً من الاهتمام الذاتي self-interest في قاعدته، وانتهاء بالإيثار المتأصل Being altruismفي قمته، كما في الشكل رقم (2):



الشكل رقم (2)

هرم مستويات الإيثار وسلوك تقديم المساعدة

(Zwick and Fletcher,2014)

يتبين من الشكل أن سلوك الإيثار المقبول اجتماعياً، يتراوح بين ثمانية مستويات. ففي قاعدة الهرم يتموضع الاهتمام الذاتي، يليه إيثار الأقارب، ثم الإيثار في التفاعل الاجتماعي، وإيثار الجماعة، ثم إيثار الأنواع، والإيثار العاطفي وإيثار الحياة، وأخيراً في قمة الهرم يتموضع الإيثار باعتباره أرقى أشكال السلوك المقبول اجتماعياً.

وقد ذكر بارتال ورافيف ولايسر(Bartal,Raviv&Leiser, 1980) ست مراحل لتطور سلوك الإيثار، وهي: الإذعان للتعزيز المحدد مادياً، الإذعان للسلطة، مبادرة داخلية مع مكافأة أو إثابة عينية، السلوك المعياري وفق المعايير الاجتماعية، التبادلية العامة، السلوك الإيثاري.

ويتشكل سلوك الإيثار بدءاً من مراحل النمو الأولى لدى المولود، فسلوكيات المعاملة الوالدية من تعاطف، ومشاركة الوجدانية، ومساعدة، وتعاون، لها دور مهم في تنمية سلوك الإيثار لدى الطفل، وفي الطفولة المتأخرة يتبلور هذا السلوك في مختلف الثقافات. وقد تبين أن بيئة المدرسة الابتدائية تشكل السياق المتميز لظهور سلوك المساعدة والإيثار لدى الأطفال(Cialdini, 2002)، كما يتبلورالإيثار (كعادة) مع دخول الطفل مرحلة المراهقة.فقد تساءل علماء النفس « هل

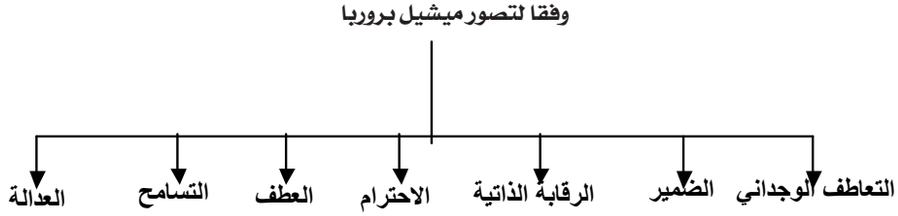
يصبح الأطفال أكثر ميلاً لتقديم المساعدة مع تقدمهم بالعمر؟ « وتبين أن هناك دلائل ثابتة على زيادة معدل السلوك الإيجابي المقبول اجتماعياً مع نمو الطفل ودخوله مرحلة المراهقة والشباب (Fitzgerald &Colarelli, 2009).

باعتبار المدرسة مؤسسة تربوية اجتماعية، فإن لسلوك الإيثار علاقة بما يسمى السلوك التطوعي التنظيمي Institutional Voluntary Behavior باعتباره من أهم السلوكيات التي تحقق مستويات مرتفعة من الفاعلية التنظيمية في المؤسسة، الذي أخذ تسميات متعددة منها: سلوك الدور الإضافي Extra Role behavior ، والسلوك المؤيد اجتماعياً ، وسلوك المواطنة التنظيمية Organizational Citizenship behavior، والسلوك غير المكلف أو غير المفروض NonMandated behavior، وسلوك التلقائية المؤسسية . إنه السلوك الذي يؤديه الفرد طواعية واختياراً علاوة على دوره الرسمي في المؤسسات عامة والمدرسة خاصة، بما يساعد في رفع مستوى الأداء (السعود وسلطان، 2008) . ولهذا السلوك خمسة أبعاد هي : الإيثار والضمير الحي Conscientiousness ، والمجاملة Courtesy، والروح الرياضية Sportsmanship، وفضيلة المواطنة Civic Virtue(Wright, George, Farnsworth, & McMahan, 1993).

وقد استخدم ميشيل بروريا (2003)مصطلح « الذكاء الأخلاقي» Moral intelligence موضحاً طبيعته ومكوناته. وقد اعتبر الذكاء الأخلاقي بمثابة»الكفاءة الأخلاقية»، وعرفه بأنه «القابلية لتمييز الصواب من الخطأ، وأن يكون لدى المرء معايير أخلاقية يعمل وفقاً لها. ويتم ذلك عبر استدماجه introjection لعدةمتغيرات جوهرية تتمثل في: التعاطف، يقظة الضمير، الرقابة الذاتية، الاحترام، العطف التسامح، العدالة.

الشكل رقم (3) مكونات الذكاء الأخلاقي (الكفاءة الأخلاقية)

وفقاً لتصور ميشيل بروربا



ويعتبرالتعاطف الوجداني متغيراً مهماً يحدد طريقة تمثل مشاعر الآخرين واهتماماتهم. وهكذا فالمكون الانفعالي يعتبر عنصراً ومتغيراً مهماً في السلوك الأخلاقي عامة، والإيثار بشكل خاص، وأن سلوك الإيثار يمكن النظر إليه على محور متصل continuum يقع في طرفه الأول سلوك الإيثار، وفي الطرف المقابل سلوك تقديم المساعدة. وأن الإيثار سمة تتصف بأنها أكثر ثباتاً وعمومية، في حين سلوك المساعدة أقل ثباتاً وأكثر تغيراً، واقل تعميماً لأنه قد يرتبط بمواقف محددة أو أنه آني (Abdullah,2017).

إن سلوك الإيثار هو فعل اجتماعي مؤداه العطف والاهتمام الموجه نحو الآخرين، بهدف التخفيف من معاناتهم، ورفع مستوى سعادتهم ويشمل هذا السلوك المشاركة الاجتماعية واحترام مشاعر الآخرين، وتحمل المسؤولية. فإذا كان الإيثار عادة ترسخت في شخصية الطفل من خلال تكرار سلوك المساعدة، فإن ما وراء الانفعال أو وعي الانفعال يتطلب تقويم الفرد لمعاناة الآخر الذي يتعاطفمعه (Woo, 2007; Hoffman, 2000)، من هنا يعتبر سلوك الإيثار بنية مركبة من الوعي بالانفعال والتعاطف مع تقدير حاجة الآخر وتقديم ما يلبي هذه الحاجة دون مقابل. وعند تحليل سلوك الإيثار يمكن توضيح الخصائص التالية:

1. هو سلوك ايجابي مقبول اجتماعياً «يؤيده المجتمع»، وذلك عكس السلوك اللااجتماعي المرفوض اجتماعياً « المناهض للجماعة anti-social behavior». كما أنه أرقى مستويات السلوك الاجتماعي.
2. هو فعل يصدر طواعية من الفرد وبإرادته.
3. يتطلب وعياً انفعالياً وتعاطفاً مع الآخر لفهم انفعالاته ومعاناته.
4. يتطلب مستوى من المعرفة الاجتماعية social cognition يتيح للفرد فيه فهم حاجات الآخرين (معرفة وإدراك اجتماعي social perception). وبالتالي يعتبر التفاعل الاجتماعي عنصراً مهماً في هذا السلوك، حيث تحتل فيه المهارات الاجتماعية مكانة متميزة.
5. تقديم المساعدة للآخر بما يلبي احتياجاته ويخفف معاناته.
6. هو خروج من الذات لأنه تضحية يتطوع فيه طفل لمساعدة طفل آخر مساعدة تكلفة التضحية بكل أو بجزء مما يحبه أو يحتاجه دون انتظار مكافأة خارجية من متلقي التضحية أو من المجتمع.
7. إن فعل المساعدة للآخرين يتضمن المقاصد الجيدة بما فيها من أفكار منعكسة على هذا الفعل، كما أنه فعل يكون فيه الهدف شعورياً أو رد فعل منعكس، ويكون الفعل مقصوداً ومتعمداً لتقديم مساعدة للآخر، كما أن للمقاصد أهمية أكبر من النتائج، وأخيراً تكون هذه الأفعال غير مشروطة.

ثانياً-ما وراءالانفعال Meta-emotion (وعي الانفعالAwareness of emotion):

يمكن القول أن الانفعالات تشكل جزءاً مهماً وأساسياً في البناء النفسي للفرد، وهي التي تحدد معالم شخصيته وقدرته على التفكير والتوجه نحو هدف ما، وتحديد مستوى قدراته وطاقاته والأسلوب الذي يسير عليه حياته،والاتزان الانفعالي هو الذي يحدد قدرات الفرد في التعامل مع المحيط وحل المشكلات (Salovey &Mayer , 1990) .

و يعد الجانب الانفعالي نهجاً كان له الدور الفعال في تفسير الشخصية منذ الستينات على يد باندورا (Ulutaş, & Ömeroğlu, 2007) الذي أكد أن للاتزان الانفعالي دوراً في تخفيف الخوف والتردد من عدم قدرة الأفراد على أداء مهام معينة كما أن سيطرة الفرد على انفعالاته وتقييمها والتعبير عنها بدقة، يسهل عملية التفكير والنمو المعرفي الاجتماعي لدى الطفل (Kim , Han, & Hwang, 2004)، وما اعتمدته نظرية (Coleman) عن إدارة الانفعالات عنصر أو أكثر من عناصر الذكاء الانفعالي، ويقدم التقرير سبعة أُسس لتكوين المقدرة الحاسمة على التعلم ترتبط جميعاً بالذكاء الانفعالي هي: الثقة, حب الاستطلاع, الإصرار, السيطرة على النفس, القدرة على تكوين العلاقات والارتباط بالآخرين, والقدرة على التواصل والتعاون (Coleman, 2017)لذلك ينظر لما وراء الانفعال بأنه استخدام الفرد لانفعالاته بنجاح لتساعده في توجيه سلوكه وتفكيره بطرق تعزز من نتائجه (Stettler, & Katz, 2014).

وقد تصدت دراسات علمية لمفهوم الانفعالات كجزء مهم وأساسي في البناء النفسي للإنسان، وتوصلت نتائج بعض الدراسات إلى ارتباطها بمتغيرات عدة، فقد ارتبطت طردياً بعمليات التفكير الفعال (Nahm, & Park, 2014) ، والأداء المعرفي الاجتماعي social-cognitive performance(Mavroveli, & Sánchez-Ruiz, 2011)، والالتـــزام الوظيفـــي (Wright, George, Farnsworth, & McMahan, 1993).، والشخصيـــة الميالـــة للنشـــاط ، والدافعية للعمل وموقع الضبط والصلابة، والثقة بالنفس والانبساطية والتوجه الاجتماعي والمستوى التعليمي وتقدير الذات والمثابرة (Salovey, & Mayer, 1990)، كما ارتبطت عكسياً بالعدوان اللفظي والإنهاك (Mikulincer, & Shaver, 2010)، والميل نحو الأفعال القسرية والمماطلة

والتسويف والانطوائية وعدم الاتزان الاجتماعي، وقلة التلقائية، والقلق وعدم المسؤولية وتجنب اتخاذ القرار والتوتر والتعب(Saarni, 1999).وعلى هدي هذه العلاقات يمكن القول إن الأشخاص المتزنين انفعالياً والقادرين على تأجيل رغباتهم يمكن أن يكونوا أكثر تفوقاً وكفاءة من غيرهم في العديد من المجالات، أنهم يستطيعون التعبير عن أفكارهم بوضوح ويستخدمون المنطق بتفكيرهم ويركزون على ما يخططون له ويتابعون تنفيذه.

إن الوعي بالانفعال ما وراء الانفعال Meta- emotion يعني قدرة الفرد على تحديد وصياغة انفعالاته ومشاعره الذاتية والتعبير عنها وعن الحاجات المتصلة بها بوضوح ، والوعي الذاتي هو أساس الثقة بالنفس (Moon, 2001)، فالفرد في حاجة ليعرف هذه المعرفة أساساً لقراراته ، كما أن الوعي الذاتي Self-awareness، ربما يكون أكثر الجوانب أهمية في الذكاء الانفعالي وماوراء الانفعال، لأنه يسمح لنا بممارسة الضبط الذاتي،و الوعي بهذه المشاعر بما يتيح التعامل والتكيف مع ما يحيط بنا بطريقة فاعلة (Nelson, O'Brien, Calkins, Leerkes, Marcovitch, & Blankson, 2012).

إن معرفة الحالة الانفعالية للفرد تؤثر في الأداء من خلال معرفة انفعالاته، ومعرفة جوانب القوة والضعف لديه، والإحساس القوي بقيمة الذات وقدراتها، ويرتبط الوعي الانفعالي بالوعي بالذات، ويعني إدراك الانفعالات التي يشعر بها مع معرفة الأسباب التي أدت إليها. ويتضمن الوعي بالذات أيضاً الأمانة مع الذات؛ معرفة المضامين السلبية والمضامين الإيجابية لما يشعر به تجاه الآخرين، والاستجابة السوية لكلا النوعين في إطار الثقة بالجدارة والأهلية والقدرات الشخصية (Shin, Krzysik, & Vaughn, 2014).

الإنسان بصفة عامة لا يعيش في عزلة اجتماعية ، بل إن وجوده مرتبط بالآخرين، كما أن الجانب الانفعالي مهم ومؤثر في الشخصية الإنسانية إذ تتأثر قدرة الفرد على مواجهة المعوقات والمشكلات والقدرة على حلها بما يتمتع به من ضبط انفعالي ينعكس في قدرته على اتخاذ القرار المتعلق بحل هذه المشكلات ولهذا فالمشكلات والصعوبات ذات طابع اجتماعي خاصة داخل الأسرة والمدرسة ، وبما أن حل المشكلات ليس إلا عملية يمكن تعلمها وإجادتها بالممارسة والتدريب، فعلى الفرد أن يتمتع بعدد من الخصائص منها: الاتجاهات الايجابية نحو المواقف الصعبة، والثقة الكبيرة بإمكانية التغلب عليها ، التأمل وتجنب التخمين والسير في معالجة المشكلة خطوة خطوة والإجادة في اختيار الإستراتيجية المناسبة، هذا كله يتطلب أن يتمتع الشخص بصفات شخصية قائمة على الانفتاح على الآخر وقبول رأي الآخر وعدم الانغلاق،أو رفض أفكارالآخرين،كما يتطلب الاتزان الانفعالي القائم على فهم الفرد لانفعالاته وإدراكه لهذه الانفعالات. من هنا تحتل عملية ما وراء الانفعالات دوراً مهماً في السلوك،خاصة في مرحلة نمائية مهمة هي الطفولة حيث تتشكل الشخصية اجتماعياً وانفعالياً (Song, & Nahm, 2013).

يتمثل الوعي بالانفعال في القدرة على تحمل المسؤولية عن التصرفات المرتبطة بالانفعالات والمشاعر والتعامل الإيجابي مع الانفعالات، والسعادة الشخصية. ويشير العلماء إلى أننا مفطورون على الإحساس بالانفعالات والمشاعر قبل أن نفكر. ومن ناحية ثانية عندما يدرك المرء ما يشعر به تزداد لديه احتمالات التعامل الناجح مع مشاعره وانفعالاته. إذ إن القدرة على الوقوف على انفعالاته واكتشاف ما يشعر به يسمح:أولاً بممارسة ضبط الذات، وثانياً توظيف مهارات المواجهة أو التوافق، وثالثاً الاسترخاء والهدوء النفسي وقت الأزمات والضغوط، وبالتالي فهم مشاعر الآخرين وانفعالاتهم (Salmon, Evans Moskowitz, Grouden, Parkes, & Miller, 2012) .

تشير برامج مساعدة الذات إلى ضرورة الاقتراب من الانفعالات والتعايش معها ومع مشاعرنا،والسؤال الذي يُطرح هو « لماذا؟». تكمن الإجابة ببساطة لأن انفعالاتنا ومشاعرنا

تمكننا من إدارة حياتنا (Moon, 2001). إن انفعالاتنا ومشاعرنا أقوى المتغيرات التي تحدد كيف نتصرف، كيف نصنع ونتخذ القرارات، كيف نضع حدودًا شخصية، وكيف نتواصل مع الآخرين. وبالتالي من الممكن أن نقول إن تفهمنا وضبطنا وتنظيمنا لانفعالاتنا ومشاعرنا تمكننا من تحسين جودة حياتنا الشخصية والاجتماعية. وقد حظي النمو الانفعالي للأطفال باهتمامات متزايدة منذ فترة طويلة، ولكن اتخذت هذه الاهتمامات مسارات جديدة بعد أن صك بيتر سالوفي وجون ماير (Salovey& Mayer , 1990)مصطلح الذكاء الانفعالي ليصفا به صفات الأشخاص الأذكياء انفعالياً مثل: تفهم المرء لانفعالاته الشخصية، تعاطفه مع انفعالات ومشاعر الآخرين، وإدارة المرء لانفعالاته ومشاعره الشخصية(محمود والشوربجي، 2012)،ثم ظهور مفهوم ما وراء الانفعال عام 1996 على يد جوتمان وزملائه (Gottman, Katz & Hooven, 1996)

نشأة المفهوم وخصائصه:أول من استخدم مفهوم ما وراء الانفعالات عالم النفس جوتمان (Gottman et al., 1996)، في نظريته عن العلاج الأسري. فقد أشار إلى أن الوالدين يختلفان في الطريقة التي يشعرون بها feel،ويفكرون فيها think حول مشاعر وانفعالات أطفالهم، وبالتالي سيؤثر ذلك في الطريقة التي يتعاملون فيها مع هذه الانفعالات في الحياة اليومية. إن المشاعر والأفكار التي يحملها الآباء حول انفعالات أبنائهم تسمى « ما وراء الانفعالات» Meta-emotion أو فلسفة ماوراء الانفعالات Meta-emotion philosophy. وقد شدد جوتمان على أن هناك عدد من المتغيرات في مرحلة الطفولة المتوسطة ترتبط بدرجة قوية بفلسفة ما وراء الانفعالات لدى الآباء. ومنذ ذلك التاريخ، تم تبني المفهوم من قبل المتخصصين في الفلسفة من جهة وعلم النفس من جهة أخرى. إن النظرية السيكولوجية قد اعتمدها عدد من علماء النفس في بحوثهم في علم نفس الشخصية وفي علم النفس الإعلامي،وفي ميدان اتخاذ القرارات decision-making، وفي ميدان علم النفس السريري . ويتبين من خلال هذه الدراسات عدم وجود اتفاق أو «إجماع» على تعريف واحد ومحدد للمفهوم في ميادين علم النفس المختلفة التي استعملته، باستثناء الاتفاق والإجماع على أن المفهوم يتضمن « الانفعالات حول الانفعالات»، «Emotion about Emotions» (Katz, Gottman, & Hooven, 1996).

لقد أشار جوتمان (Gottman et al., 1996) إلى أن « ما وراء الانفعالات» يوازي «ما وراء المعرفة»Met-emotions is parallel with Metacognition وأن الانفعال حول الانفعال يماثل المعرفة حول المعرفة، فكلاهما يتضمنان تحكم فعلي بالانفعال أو المعرفة على التوالي. و تجدر الإشارة إلى أن ما وراء الانفعال يرتبط ارتبطاً وثيقاً بمصطلح « ما وراء المزاج Meta-mood » (Doohan, Carrère, & Taylor, 2004)، ففي حين أن ما وراء الانفعالات يعزى إلى « الانفعال حول الانفعال»، فإن ما وراء المزاج يعزى إلى «العملية الفاعلة في استيعاب الحالات المزاجية وتفهمها، أو بدرجة أكثر دقة هي: مراقبة Monitoring، وتقييم evaluating، وتنظيم الأمزجة أو الحالات المزاجية. إن الفارق الرئيسي بين مفهوم « ما وراء المزاج» ومفهوم « ماوراء الانفعال» هو ما إذا كان الحدث الأولي Primary event هو مزاج mood أم انفعال emotion، حيث يختلفان في: استمرارية الحالة، وشدتها، والأحداث السابقة « سوابق السلوك» والتغيرات أو المؤشرات النفسية والعضوية المرافقة، فهي في المزاج أطول مدة، وشدة، وديمومة، وذات مؤشرات وتغيرات عضوية ونفسية متعددة ترافقها. وعلى بالرغم من هذه الفروق إلا أن التراث النفسي لم يولي أهمية كبيرة لهذه الفروق. مثلاً، بعض بنود تقرير الذات التي استعملت لتقويم ماوراء المزاج وقياسه، قد تضمنت بنوداً تقيس ما وراء الانفعالات (Ulutaş & Ömeroğlu, 2007).

و تركزت جهود عدد من المتخصصين على الخصائص والصفات التي تميز مفهوم «ما وراء المعرفة» في بحوثهم على نظرية الانفعالات (Gottman & DeClaire, 1997).إن الخبرة الانفعالية الماورائية الأولى تؤثر في الخبرات الانفعالية اللاحقة للفرد، مثلاً الخجل «واحمرار الوجه» في مواقف الإحراج قد يعزز الإحراج في مواقف الخجل «واحمرار الوجه». وحين يقوم الآباء والمدرسون بتربية

انفعالات الأبناء، فإن ذلك يحدث من خلال منعكساتهم حول هذه الانفعالات، أي يربونهم وفقاً لمشاعرهم « مراقبتهم وتفسيراتهم، تقويمهم لتلك الانفعالات وبالتالي فإن هناك متغير وسيط قد حدث وهو « انفعال المربي» حول انفعال الطفل. وهناك العديد من التساؤلات التي لم تتم الإجابة عنها حتى الآن منها ما يتعلق بعدد، ومستويات أو طبقات Layers ما وراء الانفعال، (فهل يمكننا الحديث عن الانفعال حول الانفعال حول الانفعال...؟)، ومن وجهة النظر الظاهراتية للانفعال وما وراء الانفعال، هل النظر إليهما بطريقة مختلفة، وعلى أنهما حالتان مختلفتان، وعما إذا كانت أنواع محددة من الانفعالات تحدث في مستوى معين، وهل ما وراء الانفعال حالة عامة؟ إن هذه التساؤلات موضوع جدل وبحث في ميادين علم النفس النظرية والتطبيقية وماتزال الدراسات قائمة لبحثها عند الأطفال بشكل خاص (Doohan, Carrère, & Taylor 2004).

فالأهل هم الذين يعلمون أطفالهم كيف يعبرون عن انفعالاتهم، وكيف يفهمونها ويفهمون انفعالات الآخرين ومشاعرهم، وكيف يتعاملون معها ويستجيبون إليها، ليأتي دور المدرسة في المرحلة الابتدائية حيث يكتسبها من المعلمين والآخرين المحيطين بهم. وقد ثبت أن التنشئة الاجتماعية للانفعالات لدى الأطفال تلعب دوراً مركزياً في النمو الاجتماعي. وأن تنشئة الطفل اجتماعياً لفهم انفعالات الآخرين من خلال التعاطف الوجداني وما وراء الانفعال تحدد مهارة التفاعل والتواصل الاجتماعي وتتأثر بها أيضا. ولأن الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة يتعلمون اكتساب مهارات انفعالية تفوق الأطفال الأصغر سناً، فإن دراسة وعي الانفعال وعلاقته بالمهارات الاجتماعية وسلوك تقديم المساعدة في هذه المرحلة له أهمية خاصة في البرامج التربوية والإرشادية.

ثالثاً-المهارات الاجتماعية:

تعتبر المهارات الاجتماعية social skills من أبرز مظاهر النمو الاجتماعي لشخصية الطفل السوية. وتعبر هذه المهارات عن قدرة الطفل على إظهار الأنشطة الاجتماعية والسلوكية المدعمة إيجابياً، والتي تعتمد على البيئة، وتفيد في تفاعله الاجتماعي. فالطفل الماهر اجتماعياً هو الذي يمتلك مقاصد وغايات يسعى لتحقيقها و يترتب عليها ثواب أو مكافآت، وأنها تمثل المعرفة الاجتماعية social cognition والتواصلية communicative التي يحتاجها كل طفل. وقد سميت المهارات الاجتماعية باسم «الكفاءة الاجتماعية»، وتعني القدرة على إحداث التأثيرات المرغوبة في الآخرين ضمن المواقف الاجتماعية، وأن مشاركة الآخرين تمثل درجة من التدعيم الاجتماعي الذي يقدمه الشخص المشارك. من جهة ثانية، تعكس المهارات الاجتماعية قدرة الطفل على المبادأة بالتفاعل الاجتماعي، والتعبير عن المشاعر الإيجابية والسلبية إزاءهم، وضبط انفعالاته في المواقف الاجتماعية بما يتناسب مع طبيعة الموقف(Ray, & Elliott, 2006).وتعتبر المهارات الاجتماعية بمثابة السلوكيات النوعية التي تؤدي إلى نتائج اجتماعية عند تلقيها ، والتعبير الانفعالي والاجتماعي بطريقة لفظية، وضبط التعبيرات غير اللفظية وتنظيمها،إنها تشمل مكونات تعبيرية (الحديث، مهارات لغوية مثل حجم الصوت والنغمة ومهارات غير لفظية مثل حركات الجسم والاتصال بالعنين وتعبيرات الوجه) وعناصر استقباليه مثل الانتباه للمواقف والمثيرات والمبادأة الاجتماعية، والفهم اللفظي وغير اللفظي، والاتزان التفاعلي مثل توقيت الاستجابة والتدعيم الاجتماعي (عبدالله، Tremblay Gagnon &Pelletier,1994, Vitaro2005).

ومع انتقال الطفل إلى المدرسة التي يبدأ فيها بتعلم مهارات القراءة والكتابة وغيرها من المهارات التي تعد الطفل مستقبلاً لممارسة واحدة وأكثر من المهن الكثيرة التي أفرزتها المجتمعات البشرية المعاصرة، وفي المدرسة يصبح التلاميذ على وعي بالقدرات الفريدة التي يمتلكونها وتلك التي يمتلكها الآخرون ويتعلمون أهمية تقسيم العمل ويطورون الإحساس بالالتزام الأخلاقي والمسؤولية. أما بالنسبة لدور الوالدين في هذه المرحلة فقد أكد علماء النفس على أن تقبل الوالدين

للطفل شرط ضروري جداً لتنشئة الطفل اجتماعياً وبطريقة فعالة وان النقص في هذا التقبل يحبط حاجة الطفل إلى الحب ويزيد من مقاومته لتمثل قواعد المجتمع الذي يعيش فيه وبناءً على ذلكفان النبذ الذي يمكن أن يتعرض له الطفل من والديه كثيراً ما يؤدي إلى نشوء سلوكيات عدوانية ومناهضة للمجتمع(Baker ,2003).

يعتبر اكتساب الطفل للمهارات الاجتماعية مؤشراً لفهم ذاته وفهم الآخرين، وقدرته على التواصل الاجتماعي الفعـال، ويعتبر بناء علاقات صداقة مثمرة مع الزملاء، ويصبح مقبولاً ومحبوبا من طرف الآخرين، كما يسـهم امـتلاك المهـارات الاجتماعية عادة القدرة على مشاركة الآخرين وجدانياً والتعاطف والتعاون معهم، فتصورمثلاً أن طفلاً لايقبل مشاركة الآخرين لألعابه ولا يحب العمل الجماعي، وسريع الغضب وعدواني، فمن المؤكد أن علاقاته بالآخرين سـتكون محـدودة وأغلب أقرانه سينفرون منه، ومن هنا تبرز أهمية المهارات الاجتماعية باعتبارها مظهراً من مظاهر التفاعل الاجتماعي، وهي ضرورية لنمو العلاقات الاجتماعية للطفل وتسهم في تكوين القدرة علـى تقبـل ومشاركة الآخرين والتأثير فيهم بإيجابية، والتعاطف، والتعاون معهم (Zsolnai, 2002, Matson & Ollendieck,1989).

وتتكون المهارات الاجتماعية للطفل من: التفاعل الاجتماعي social interaction، والاستقلال الاجتماعي Social independence، والتعاون الاجتماعي social cooperation، والانضباط الذاتي self-control، والمهارات البين-شخصية interpersonal skills، ومهارات تدبير الأمور والتصرف self-management، والمهارات الاجتماعية المدرسية academic skills (عبد الله، 2005). وتعتبر المهارات الاجتماعية من أهم مكونات المعرفة الاجتماعية التي تتضمن سلوكيات التواصل والتفاعل في السياق الاجتماعي مثل: مهارات الإصغاء، والتقبل الاجتماعي، وإدارة الغضب، والتعامل مع المشاعر، والتفكير قبل التصرف، والتعامل مع ضغوط الأقران، وتحسين صورة الذات، وحل المشكلات (Baker, 2003). ويوضح الشكل التالي مكونات المهارات الاجتماعية.

الشكل رقم (4) مكونات المهارات الاجتماعية

وتعتبر المكونات الوجدانية (الانفعالية) عنصراً مهماً في تشكل المهارات الاجتماعية لأنها تهتم في تيسير إقامة الفرد لعلاقات وثيقة وودية مع الآخرين، وإدارة التفاعل معهم على نحو يساعد على الاقتراب منهم، والتعرف عليهم ليصبح الشخص أكثر قبولاً لديهم مثل: التعاطف والمشاركة الوجدانية الانفعالية. ويميل بعض الباحثين إلى تصنيف المهارات الاجتماعية، على ضوء بعدين أساسيين للسلوك الاجتماعي والتفاعل بين الأفراد، هما: -1بُعد السيطرة في مقابل الخضوع.-2وبُعد الحب في مقابل الكراهية.ويعكس البُعد الأول قدرة الفرد على توكيد ذاته، في حين يشير البُعد الثاني إلى إقامة علاقات مع الآخرين. ويتحدد السلوك الاجتماعي للفرد، باعتباره محصلة للتفاعل بين هذين البعدين (Ray, & Elliott, 2006).

يتبين من العرض السابق أن سلوك الإيثار من أرقى واعقد أشكال السلوك الاجتماعي المقبول والمؤيد للمجتمع، وان لهذا السلوك مكونات أهمها: المكون الانفعالي، والمكون المعرفي-الاجتماعي، والمكون السلوكي الظاهري من حيث الإقدام أو الإحجام. ويعتبرما وراء الانفعال والذي يعكس فهم مشاعر الذات ومشاعر الآخرين وانفعالاتهم، والمهارات الاجتماعية، من أهم المتغيرات التي تتدخل في تكوين هذا السلوك والذي لم يتم دراسته-على حد علم الباحث-خاصة في مرحلة التعليم الأساسي التي ينتقل منها إلى مرحلة المراهقة.

الدراسات السابقة

دراسة ليهي (Leahy,1979) التي هدفت إلى بحث نمو مفاهيم السلوك الاجتماعي لدى عينة من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 6-11 سنة، وعددهم (136) طفلاً، وكذلك (82) راشداً حيث تم قياس سلوك المساعدة عن طريق مقدار المكافأة التي يعطيها المفحوص للطفل القصة الذي يعطي ويساعد الآخرين، وقد بينت النتائج أن الأطفال عامة أعطوا مكافآت أكبر للعطاء الذي قدمه طفل القصة لطفل سبق أن أعطاه، بينما أعطى الراشدون مكافآت أكبر لطفل القصة الذي أعطى طفلاً رفض مساعدته قبل ذلك.

أما دراسة باتسون (Batson et al.,1981) فبحثت أثر التعاطف الوجداني على دافع الإيثار، وذلك من خلال تجربتين أجريتا على (92) طالبة من قسم علم النفس بجامعة تكساس، وأظهرت النتائج أن التعاطف يقود إلى الإيثار حتى عندما يكون من السهل الهروب من تقديم المساعدة للآخرين الذي هم بحاجة لهذه المساعدة.

وفي دراسة بترسون وجلفاند (Peterson& Gelfand, 1984) التي هدفت إلى دراسة الدوافع الكامنة وراء سلوك المساعدة، حيث اشتملت العينة على (60) طفلاً من الصف الأول حتى السادس، و (20) راشداً، وبينت النتائج أن تمييزات الراشدين لأسباب ودوافع المساعدة كانت أفضل من تلك التي قدمها الأطفال، حيث اعتبر الراشدون الذين قدموا المساعدة كاستجابة تعاطفية أنهم أكثر من أولئك الذين توقعوا المديح.

أما دراسةإبراهيم (1990) فقد هدفت إلى تنمية السلوك الاجتماعي الإيجابي متمثلاً في سلوك المساعدة لدى (22) طفلاً في السابعة والثامنة من العمر، وذلك عن طريق مجموعةمن القصص تقدم شخصيات تقوم بالمساعدة. وتوصلت الدراسة إلى أن هناك زيادة في مستوى سلوك المساعدة لدى أطفال المجموعة التجريبية يرجع إلى تعرضها للبرنامج التدريبي.

أما دراسة زعفان (1993) فقد هدفت إلى التعرف على مستوى السلوك الإيثاري لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. وقياس الفروق بين الجنسين في مستوى هذا السلوك. وقد توصلت الدراسة إلىنتائج عدة منها أنه لايوجد فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك الإيثاري تعزى لمتغيري الجنس أوالعمرمن10-13 سنة.

و هدفت دراسة قطب (1993) إلى التعرف على مستوى السلوك الإيثاري في الطفولة المتأخرة، ومعرفة الفروق بين الجنسين فيه، وكذلك علاقة هذا السلوك بمتغيرات (النوع، العمر، التركيب الأسري، عدد أفراد الأسرة، المدارس، والمناطق) باعتبارها تمثل المستويات الاجتماعية والاقتصادية المرتفعة، والمتوسطة، والمنخفضة، ومستويات تعليم الآباء والأمهات. وكانت العينة (433) من تلاميذ الصف الخامس تتراوح أعمارهم بين 10-13 سنة بواقع (237) ذكور، و (196) إناث من القاهرة في المدارس الحكومية. وقد استخدم فيها مقياس السلوك الإيثاري، ومقياس تقدير المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة المصرية. وتبين عدم وجود فروق بين الجنسين في سلوك الإيثار، وعدم وجود فروق في ضوء متغير العمر، في حين تبين وجود فروق دالة إحصائياً في سلوك الإيثار باختلاف المستويات الاجتماعية والاقتصادية والتعليمية والوظيفية للأسرة.

وفي دراسة معاذ (1997) التي هدفت إلى بحث العلاقة بين سلوك الإيثار وتقدير الذات لدى الأطفال، والكشف عن الفروق بين الجنسين في هذا السلوك، فقد أجريت الدراسة على عينة (200) تلميذ وتلميذة (105 ذكور، 95 إناث) تتراوح أعمارهم بين (11-13) سنة. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في سلوك الإيثار وتقدير الذات لصالح الذكور، في حين لم توجد فروق دالة في درجات السلوك الإيثار وفقاً للترتيب الزمني (الأول، والأوسط، والأخير).

هدفت دراسة العناني (2007) تعرف سلوك المساعدة لدى عينة من معلمي الأطفال في الأردن، وأثر متغيري الجنس والعمر والتفاعل بينهما على هذا السلوك، وأثرهما على درجة المساعدة الإيثارية والمساعدة ذات التكلفة المنخفضة، كما استهدفت الدراسة الكشف عن الأهمية النسبية لدوافع المساعدة من وجهة نظر معلمي الأطفال، وقد تم تطبيق استبانة على عينة تألفت من (168) معلماً ومعلمة تم اختيارهم من رياض الأطفال ومدارس

التعليم الأساسي، وقد أظهرت النتائج الآتي:1 – أن درجة المساعدة لدى معلمي الأطفال مرتفعة. 2 – توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجةالمساعدة تعزى للجنس حيث كانت لصالح الذكور، 3 – لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة المساعدة تعزى للعمر، 4 – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة المساعدة ذات التكلفة المنخفضة تعزى للجنس أو للعمر أو للتفاعل بينهما، 5 – إنالدوافع الأكثر أهمية في دفع الفرد لسلوك المساعدة من وجهة نظر معلمي الأطفال هي: الدين، التعزيزالذاتي، المسؤولية، الكفاءة، التعاطف.

وهدفت دراسة ساندهي وشارما وسوشل (Sanadhya, Shama & Sushil, 2010) إلى دراسة دور الوالدين في سلوك الإيثار لدى الأطفال في الأسر النووية nuclear families والأسر المركبة joint families. وقد أجريت على عينة من الأطفال (30 ذكر، 35 أنثى) من الصف السادس حتى الثامن في مدارس مدينة كوتا Kota City و استخدم مقياس سلوك الإيثار وقائمة رصد السلوك Checklist، وقد أظهر أطفال الأسر النووية سلوكاً إيثارياً أعلى من أطفال الأسر المركبة، كما أن سلوك الإيثار كان أعلى لدى الإناث منه لدى الذكور.

في دراسة(مقداد، بطاينة، والجراح، 2011)هدفت إلى استقصاء مستوى المهارات الاجتماعية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين، وفيما إذا كان ذلك المستوى يختلف تبعاً لمتغيري الجنس والفئةالعمرية أو التفاعل بينهما. شارك في الدراسة 278طالب أوطالبة، منهم(181) طالب أوطالبة من الطلبة العاديين و(97) طالبا وطالبة من ذوي صعوبات التعلم، اختيروا من مدارس تحتوي على غرف مصادرالتعلم في مديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الثانية. ولغرض جمع البيانات استخدمت صورة معدلة من مقياس المهارات الاجتماعية للطلبة ذوي صعوبات التعلم الذي طوره هارون(2005)، و أشارت نتائج الدراسة أن الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم أظهروا مستوى متوسطاً من المهارات الاجتماعية مع أفضلية للطلبة العاديين،. وأشارت النتائج أيضاً إلى وجودفروق دالة إحصائياً في مستوى المهارات

الاجتماعية بين الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم لصالح الطلبةالعاديين على الأداة بشكل عام وعلى أبعادهاالفرعية، وأن الطالبات العاديات كن الأكثرامتلاكا للمهارات الاجتماعية من باقي فئات الطلبة المشاركين وخصوصاً في المهارات المتصلة ببعدي إظهارعادات عمل مناسبة وإتباع لوائح المدرسة وقوانينها، كما أشارت النتائج إلى أن الطلبة العاديين من الفئتين العمريتين الأصغر أكثر امتلاكاً للمهارات خاصة في بعد التفاعل مع الآخرين.

وهدفت دراسة محمود والشوربجي (2012) إلى الكشف عن شيوع الإيثار لدى كل من الأطفال الصم والمكفوفين في مسقط والإسكندرية، وكشف الفروق وفق متغير النوع (ذكر، أنثى)، والبيئة الجغرافية (مسقط والإسكندرية) ، والعمر (6-9 ، 9-12) سنة، وتكونت العينة من 92 طفلاً من الأطفال الصم والمكفوفين بمسقط، والإسكندرية تراوحت عمارهم بين(6-12) ، وقد طبق عليهم مقياس الإيثار من إعداد الباحثين، ,أظهرت النتائج أن الإيثار لدى المكفوفين والصم في مسقط أعلى من الإسكندرية، وأن الإيثار أعلى لدى الذكور منه لدى الإناث، كما وجدت فروق دالة في التفاعل بين نوع الإعاقة والنوع (ذكر أنثى) ، كما وجدت فروق دالة في العمر الزمني لصالح سن 9-12، فضلاً عن دلالة الفروق بين نوع الإعاقة والعمر.

في دراسة لعلي وناجي (2012) بعنوان المهارات الاجتماعية وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى عينة من طلبة جامعتي طرابلس وعمر المختار استهدفت التعرف على مستوى المهارات الاجتماعية(التعبير الانفعالي -الحساسية الانفعالية -الضبط الانفعالي -التعبير الاجتماعي -الحساسية الاجتماعية-الضبط الاجتماعي)، والتعرف على العلاقة بين المهارات الاجتماعية والفروق العائدة للنوع (والتخصص والسنة الدراسية والجامعة في المهارات الاجتماعية. تكونت العينة من (459) طالب وطالبة من السنتين الأولى والرابعة بكلية الآداب وما يعادلها من الفصول الدراسية بكلية الهندسة بجامعة طرابلس بمدينة طرابلس وجامعة عمر المختار بمدينة طبرق للعام الدراسي (2009-2010)، وشملت أدوات البحث مقياس المهارات الاجتماعية من إعداد رونالد ريجيو (Riggio,1989) تعريب عبد اللطيف محمد خليفة (2005). و تم التحقق من الخصائص السيكومترية لهذه الأداة. أظهرت النتائج أن مستوى المهارات الاجتماعية لدى العينة كان مرتفعا مقارنة بالمتوسط الفرضي للمقياس، مما يشير إلى ارتفاع مستوى المهارات الاجتماعية لدى أفراد عينة الدراسة. كما تبين وجود فروق دالة إحصائياً عائدة إلى النوع لصالح الإناث. تبين من النتائج أيضاً أن هناك فروقاً دالة إحصائياً عائدة إلى التخصص لصالح التخصص العلمي. كما توجد فروق دالة إحصائياً عائدة إلى السنة الدراسية لصالح طلبة السنة الرابعة. ويتضح من تحليل نتائج معامل الانحدار المتعدد للمتغيرات الديمغرافية والمهارات الاجتماعية أن متغير السنة الدراسية هو أكثر المتغيرات إسهاماً في المهارات الاجتماعية ويليه متغير النوع، ثم متغير التخصص، ونلاحظ من خلال هذه النتائج أن متغير الجامعة لم يكن له أي دور في المهارات الاجتماعية لدى عينة الدراسة.

في دراسة بعنوان انفعالات الأطفال وسلوكياتهم في الاستجابة لبكاء المولود التي أجراها زان ويكسلر، وفريدمان وكومنجس (Zahn-Waxler , Friedman, & Cummings, 2014) هدفت إلى دراسة ردود الأفعال المختلفة لبكاء الأطفال المواليد من خلال فحص 60 طفلاً تتراوح أعمارهم بين ماقبل المدرسة وحتى المراهقة . وتمت المقارنة بين كل طفل سمع صوته الطبيعي واستجابت له أمه، والذين صرخوا في الغرفة (من خلال تسجيل ولم تستجب له أمه). فالأم التي تحتضن مولودها وترعاه، تأتي إليه حين يصرخ وتقدم له زجاجة الحليب، وفي مرحلة لاحقة تمت مقابلة هاتين الفئتين من الأطفال وتم تقييم وقياس انفعالات هؤلاء الأطفال واستجابتهم لمثيرات الضيق. وقد اعتمد تقرير الذات عن التعاطف أو المشاركة الوجدانية لدى الأطفال، وطلب المساعدة، وتقديم المساعدة الفعلية، والمشاعر السلبية. وقد تبين أن هناك انفعالات شائعة ومشتركة كاستجابة للصراخ عند جميع الأطفال الذين تم تتبعهم. وأن هناك ارتفاعاً في السلوك

الاجتماعي الإيجابي، وسلوكيات التدخل مع التقدم بالعمر، كما أن التعبير عن الانفعالات السلبية قد ارتبطت بأشكال لاحقة subsequent forms للسلوك الاجتماعي الإيجابي الذي يتطلب تفاعلاً مباشراً مع الطفل. إن الانفعالات والسلوكيات لدى أكثر الأطفال لم تتأثر بما إذا سمع صوت الطفل جزئياً (بعض الأوقات) أو كلياً (في كل الأوقات) التي يصرخ فيها. وهكذا فإن التعاطف مع الطفل وتقديم المساعدة له ارتبط بظهور السلوك الاجتماعي الإيجابي في مرحلة الطفولة.

في دراسة فيلدمان وزملاؤه (Feldman Hall, Dalgleish, Evans & Mobbs, 2015) هدفت إلى دراسة دور التعاطف الوجداني كدافع في تنشيط سلوك الإيثار. وقد اعتبرت أن الفرد يقدم مساعدة للآخرين أثناء الضيق وذلك بسببين: الأول أن سلوك الإيثار يكون مدفوعاً بمشاعر التعاطف الوجداني ومعايشة مشاعر الآخرين وخبراتهم، والثاني أننا نسعى إلى خفض الضيق الذي نعيشه خلال رؤية معاناة الآخرين. وقد هدفت الدراسة إلى تقصي العلاقة بين الإيثار ونوعين من العمليات الفرعية: الأولى، للتعاطف الوجداني المستمدة من نظرية تقديم الرعاية باعتبار الاهتمام التعاطفي هو نزعة عامة لمشاركة الآخر خبراته ومشاعره، والثانية الضيق الشخصي باعتباره استعداد لدى الفرد يخبر فيه حالة مزعجة وضيق. وقد تبين أن الاهتمام التعاطفي وليس الضيق الشخصي هو الدافع وراء سلوك الإيثار.

في دراسة العطية والجبوري (2016) التي هدفت إلبحث العلاقة بين خبرة ما وراء المزاج والإغتراب الاجتماعي لدى طلبة الجامعة ، قامت الباحثة بتبني مقياس سمة ما وراء المزاج لـ (سالوفي وزملاؤه، 1995) وإعداد مقياس للاغتراب الاجتماعي وفقاً لوجهة نظر فروم، وبعد استكمال إعداد أدوات البحث وحساب خصائصها السيكومترية، طبقت على عينة البحث البالغة (450) طالب وطالبة اختيروا بالطريقة الطبقية العشوائية، وتوصلت الباحثة للنتائج الآتية: 1 - يتمتع طلبة الجامعة بخبرة ما وراء المزاج، 2 - لا يعاني طلبة الجامعة من الاغترابالاجتماعي، 3 - ضعف العلاقة بين خبرة ما وراء المزاج والاغتراب الاجتماعي لدى طلبة الجامعة.

في دراسة بوكاس وكاريلو وكودافردن (Brocas, Carrillo & Kodaverdian, 2017)، هدفت إلى تقصي نشوء سلوك الإيثار لدى الأطفال والمراهقين وإستراتيجيات تحسينه في مرحلة الطفولة، فقد شملت العينة (334 طفلاً ومراهقاً) من الصف الأول حتى نهاية الثانوية. وقد تبين أن الغيرية تزيد مع تقدم الطفل باتجاه مرحلة المراهقة، وأن سلوك التعاون والمشاركة مع الآخرين يزيد من سلوك الإيثار وخاصة بعد سن الحادية عشرة.

تعقيب على الدراسات السابقة:

يتبين من عرض الدراسات السابقة مايلي:

أن بعض الدراسات التي بحثت سلوك الإيثار أو ماوراء المزاج، أجريت على طلبة جامعيين مثل دراسة (عبد الرحمن وعبد المقصود،1998، علي وناجي، 2014، العطية والجبوري، 2016)، وعلى معلمي الأطفال مثل دراسة(العناني، 2007)، أو على الأطفال المعاقين مثل دراسة (محمود والشوربجي، 2012)، أو دور الوالدين وأثره في سلوك الإيثار لدى الأطفال كدراسة (Sanadhya et al.,2010). من جهة ثانية فإن الدراسات التي أجريت على الأطفال، فإن بعضها هدف إلى بحث نمو سلوك الإيثار لدى الأطفال مثل دراسة (Peterson&، Leahy,1979 ، Brocas et al., 2017 Gelfand, 1984؛ إبراهيم 1990)، أو المهارات الاجتماعية لدى الأطفال العاديين وذوي صعوبات التعلم (مقداد، البطاينة، الجراح،2011)أو دراسة علاقة سلوك الإيثار ببعض المتغيرات مثل تقدير الذات (معاذ، 1997) والتعاطف الوجداني كدافع لسلوك الإيثار خلال مرحلة الطفولة(Feldman et al.,2015, Zahn-Waxler et al., 2014)، وبعض المتغيرات كالعمر، والجنس، والمستوى الاجتماعي والتعليمي ، والتركيب الأسري، والمنطقة (دراسة قطب، 1993، والعناني، 2007) وفقاً لسميث (Smith, 2006) الذي شدد على أن أهم حدود الدراسات الاجتماعية التي بحثت

سلوك الإيثار هو أن معظم هذه الدراسات محدودة بعينات معينة من غير الطلاب، وأنها تعاني من مشكلات في الخصائص السيكومترية لأدوات البحث. من هنا تظهر مبررات دراسة هذا السلوك باعتباره أرقى أشكال السلوك الإيجابي والمقبول اجتماعياً في مرحلة انتقاليةهي الطفولة المتأخرةوبداية المراهقة لدى تلاميذ التعليم الأساسي، وتقصي علاقته بمتغيرين مهمين لم يتم دراستهما سابقاً:ماوراء الانفعال باعتباره يمثل المكون الانفعالي لسلوك الإيثار، والمهارات الاجتماعية باعتبارها تمثل المكون المعرفي الاجتماعي.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهجية الدراسة

اعتمد الباحث المنهج الوصفي الارتباطي باعتباره المنهج الأنسب لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها.

مجتمع الدراسة والعينة

يتمثل المجتمع الأصلي للدراسة بتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي بمدينة حلب. وقد سحبت العينة بطريقة طبقية عشوائية، حيث بلغ إجمالي أفرادها (422) طالباً وطالبة (208 ذكور، و214 إناث) تتراوح أعمارهم بين 10-14 سنة، بمتوسط قدره (12.5 ذكور، 12.8) إناث، ويبين الجدول رقم (1) أسماء المدارس التي سحبت منها عينة الدراسة.

الجدول رقم (1) يوضح توزع أفراد العينة، والمدارس التي سحبت منها.

اسم المدرسة /ذكور	العدد	اسم المدرسة /إناث	العدد
ابن زيدون	62	هارون الرشيد	59
الشهداء المحدثة	51	الشهداء المحدثة	58
دمشق	48	دمشق	52
محمود حداد	47	محمود حداد	45
المجموع	208	المجموع	214

أدوات الدراسة

أولاً-مقياس الإيثار للأطفال Altruism Scale for Children: من خلال الاعتماد على الأسس والإجراءات في البحوث والدراسات العلمية حول أساليب بناء المقاييس، فقد اتبع الباحث الخطوات التالية في إعداد مقياس السلوك الإيثاري:

1. تم الاطلاع على التراث النفسي المتعلق بالإيثار (Cherry, 2016)، وبعض المقاييس التي أعدت لقياس هذا السلوك مثل مقياس« الشخصية الغيرية وتقرير ذات الغيرية Altruistic Personality and Self-Report Altruism Scales » للباحثين راشتون وكريسجون وفيكن(Rushton, Chrisjohn andFekken, 1981)، ومقياس السلوك الإيثاري للدبابية (2009)،
2. تمت صياغة (60) فقرة لمقياس الإيثار، و تم عرض الفقرات المقترحة للمقياس على (5) من أعضاء الهيئة التدريسية للتأكد من الصدق الظاهري أو صدق المحكمين لبيان مدى صلاحية الفقرات وقياس السلوك الذي وضعت لقياسه.و تم استبعاد عدد من الفقرات، لعدم حصولها على نسبة اتفاق 80% وبذلك تكون الفقرات المتفق عليها (50 ويجاب عن كل عبارة وفقاً لخمسة احتمالات « أبداً، موقف واحد، أكثر من موقف، غالباً، دائماً». ومن عبارت المقياس: «أساعد زملائي في الدراسة»، « أتخلى عن مقعدي في الباص ليجلس

شخص غريب»، « أقدم مساعدة للمعاق أوالمسن في الطريق»، « أساعد بما ادخرته من مال لمن يحتاج»، « أتنازل عن الأشياء التي يحتاجها غيري».

3. ولحساب الثبات فقد اعتمد الباحث طريقة التجزئة النصفية، و تم الاعتماد على البيانات التي حصل عليها الباحث من الدراسة التجريبية على عينة مؤلفة من (25) طفلاً. فقدقسم المقياس إلى جزأين، الجزء الأول يتضمن الفقرات التي تحمل الأرقام الفردية، والثاني يتضمن الفقرات التي تحمل الأرقام الزوجية، وحسب معامل الارتباط بين درجات الجزأين، و بلغ (0.81) وباستخدام معادلة سبيرمان براون لتصحيح الطول يكون ثبات المقياس (0.895).

ثانياً-مقياس ما وراء الانفعالMeta-emotions Scale for Children: لقد قام الباحث الحالي بتصميم مقياس ما وراء الانفعال للأطفال ،وذلك وفقاً للمراحل التالية:

- تم الاطلاع على التراث النفسي والإطار النظري لمفهوم ما وراء الانفعال وخصائصه، كم تم الرجوع إلى أهم المقاييس المستخدمة لتقويم ما وراء الانفعال أو وعي الانفعالات وخاصة قائمة جون وجولي غوتمان (Your own 35:(2012 Meat-Emotions (feeling about emotions)، وقائمة المقابلة لتقدير ما وراء الانفعال التي وضعها Carrere, Gotman, MeGonigle, Prince, Yashimoto, Wilson Hawkins, Deaborm and Tabares (2013). .

- تم صياغة عدد من البنود التي تقيس وعي الأطفال الانفعال بلغ عددها (50 بنداً) ثم عرضت على (5) من أعضاء الهيئة التدريسية المتخصصين في الصحة النفسية وعلم نفس النمو والقياس النفسي في كلية التربية، وقد تم إجراء التعديلات اللازمة وحذف بعض البنود وتدقيقها لغوياً من قبل عضو هيئة تدريسية تخصص لغة عربية. وقد تم تقدير الصدق الظاهري للأداة، من خلال الاحتفاظ بالبنود التي كان الحد الأدنى لمعدل الاتفاق عليها 80%.

- بلغ عدد بنود القائم بصيغتها النهائية (45) بنداً يجاب عنها وفق طريقة ليكرت الخماسية « أوافق بشدة، أوافق، لا أعرف/حيادي، لا أوافق، لا أوافق بشدة».

- حساب صدق وثبات المقياس. تم حساب الاتساق الداخلي للقائمة من خلال حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للقائمة وتراوحت معاملات الاتساق بين 0.67-0.74. أما ثبات القائمة، فقد تم تطبيقها على عينة تجريبية مؤلفة من (25) طفلاً وذلك لحساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية، حيث تم تجزئة المقياس إلى جزأين، الجزء الأول يتضمن الفقرات التي تحمل الأرقام الفردية، والجزء الثاني يتضمن الفقرات التي تحمل الأرقام الزوجيةوحسب معامل الارتباط بين الجزئين حيث بلغ معامل الارتباط 0.78. وباستخدام معادلة سبيرمان براون لتصحيح الطول يبلغ الثبات (0.875).

ثالثاً- مقياس المهارات الاجتماعية للأطفالSocial Skills Measure for Children: يعتبر مقياس المهارات الاجتماعية للأطفال تعديلاً للمقياس الأصلي الذي وضعه ماتسون باسم « تقويم المهارات الاجتماعية عند الصغار لماتسون Matson Evaluation of social Skills with youngsters» وقد قام بتعديله سليمان (1998)، ويتكون من (57) بنداً بعد استبعاد البنود التي لاتوجد علاقة دالة إحصائياً بين درجاتها ودرجة البعد الذي تنتمي إليه وفقاً للاتساق الداخلي internal consistency ، حيث تتوزع بنود المقياس على الأبعاد الأربعة التالية نتيجة تطبيق التحليل العاملي factor analysis :

1. المبادأة بالتفاعل: وهي قدرة الطفل على بدء التعاون من جانبه مع الأطفال الآخرين لفظياً وسلوكياً، كالتعرف إليهم، والتواصل معهم، وزيارتهم، ومساعدتهم. ويتكون هذا البعد من (13) بنداً تتوزع أرقامها في المقياس، وهي: 11، 12، 17، 20،21، 25، 31، 33، 39، 43، 51، 52.

2. التعبير عن المشاعر السلبية: وهي قدرة الطفل على التعبير عن مشاعره لفظياً وسلوكياً كاستجابة مباشرة أو غير مباشرة، لأنشطة وممارسة الأطفال الآخرين التي لاتروق له، كالاعتداء على الآخرين، وشتمهم، ويتكون هذا البعد من 21 بنداً، أرقامها: 1، 4، 6، 10، 13، 14، 16، 18، 19، 22، 23، 27، 34، 35، 37، 44، 45، 49، 50، 56، 57.

3. الضبط الانفعالي الاجتماعي: وهي قدرة الطفل على التروي، وضبط انفعالاته، في مواقف التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، للحفاظ على علاقته الاجتماعية معهم، ويتكون من (11) بنداً هي: 5،3،2، 7، 30،32، 41، 47، 53، 54، 55.

4. التعبير عن المشاعر الإيجابية: وهي قدرة الطفل على تكوين علاقات اجتماعية ناجحة من خلال التعبير عن الرضا عن الآخرين، ومجاملتهم، ومشاركتهم الحديث والمناقشة، واللعب، وكل ما يحقق الفائدة للطفل، ولمن يتعامل معه، والشعور بالسعادة حين يفعل أي طفل عملاً جيداً. ويتكون هذا البعد من 21 بنداً هي: 8، 15،9، 26،24، 36،29، 40،38، 46،42، 48.

أما الخصائص السيكومترية للمقياس من صدق وثبات، فقد استخدمت طريقة المقارنة الطرفية التي أظهرت أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من القدرة التمييزية بين مرتفعي ومنخفضي المهارات الاجتماعية. وقد تم حساب قيمة (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات لدرجات الـ 27% الأعلى من الوسيط، والـ 27% الأدنى من الوسيط، فكانت الفروق جميعها دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 سواء لأبعاد المقياس أو الدرجة الكلية (سليمان، 1998). إن هذه القدرة التمييزية العالية للمقياس كانت إحدى المبررات القوية لاستخدامه في هذه الدراسة. من جهة ثانية فقد استخدم الباحث الحالي طريقة إعادة التطبيق وذلك على عينة مؤلفة من 25 طفلاً طبق عليهم المقياس مرتين بفاصل زمني قدره 18 يوماً وتم حساب معامل الارتباط بين درجاتهم في التطبيقين فكان معامل الارتباط 0.95 مما يؤكد تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات. وقد استخدمت طريقة إلفا كرونباخ فبلغت درجته 0.89.

النتائج ومناقشتها

التساؤل الأول: « هل توجد علاقة بين سلوك الإيثار وما وراء الانفعال لدى التلاميذ عينة الدراسة؟»

الجدول رقم (2) يوضح معامل الارتباط بين الإيثار وما وراء الانفعال.

المتغير Variables	الإيثار (الغيرية) N	R	مستوى الدلالة Sig. Level
ما وراء الانفعال	422	0.73	0.01

يتبين من الجدول رقم (2) أن معامل الارتباط بين الإيثار وماوراء الانفعال بلغ (0.73)، وهي علاقة موجبة ودالة عند مستوى (0.01). يعتبر المكون الانفعالي من العناصر الأساسية في سلوك الإيثار فإذا كان التعاطف الوجداني أو المشاركة الوجدانية تمثلاً للآخر، إلا أن وعي الانفعالات (ما وراء الانفعال) تشكلاً متغيراً انفعالياً مهماً آخر في تشكل سلوك الإيثار. ويمكن القول بأن ما وراء الانفعال هو الذي يوجه guide السلوك التكيفي عامة والإيثاري بشكل خاص،

وأن الأساس المنطقي وراء هذا الافتراض hypothesis،هو أن ما يجعلنا سعداء يزيد من فرص النجاح كما يرتبط بالحياة والوجود، وأن ما يجعلنا حزينين هو ما يشكل خطراً وتهديداً للحياة والوجود وفقاً لنظرية النمو ونشوء الإيثارevolutionary theory of altruism. فالانفعال عامة وما وراء الانفعال خاصة يشجع ويحسن سلوك الإيثار، وهناك طريقين يجعلان الشخص يشعر بأنه أفضل، الأول تشكيل حالة انفعالية إيجابية، أو تقليص حالة انفعالية سلبية (كما هو الحالي في التعزيز الإيجابي والسلبي)، وأن ما وراء الانفعال يؤثر في الإيثار بكلتا الطريقتين، لأنه وعي وفهم لانفعالات الذات وانفعالات الآخر (Foster, Wenseleers, & Ratnieks,2006).

إن سلوك تقديم المساعدة للآخرين لا يمكن فصله عن الانفعالات كمكون أساسي فيه،فالمشاعر السارة تترافق مع هذا السلوك. إن الشخص الإيثاري لا يشارك رضا الآخرين أو مكاسبهم، ولكنه يشعر بالسعادة لمساهمته في تقديم الخير العام لهم.ومن جهة ثانية، فإن مهارات ما وراء الانفعالات تلعب دوراً مهماً في التواصل الجيد مع الآخرين من خلال وعي الشخص بانفعالاته وانفعالاتهم، وسلوكه الإيثاري وفقاً لهذا الوعي. علاوة على ذلك فإن ما وراء الانفعالات الوالدية والمعلمين الذي يتعاملون مع الأطفال ذات تأثير كبير في تشكيل سلوكهم. ويشمل ما وراء الانفعالات عمليات:الوعي awareness، التقبل acceptance، التنظيم regulation، والتدريب. فسلوك تقديم المساعدة يتطلب تعاطفاً واندماجاً بين الذات والآخرين، هذا الاندماج يتطلب وعياً، وتقبلاً، وتنظيماً وتدريباً سلوكياً يؤدي إلى ما يسمى التبادلية كدافع للإيثار، وكلما كانت المساعدة الممنوحة للناس أكبر، فإنهم سيعطون مساعدة أكبر عند تكرارها (Kerber, 1989).

التساؤل الثاني: « هل توجد علاقة بين الإيثار والمهارات الاجتماعية لدى التلاميذ عينة الدراسة؟»

لقد تم حساب معامل الارتباط بين الغيرية وأبعاد المهارات الاجتماعية، والجدول رقم (3) يبين النتائج التي تم الحصول عليها.

الجدول رقم (3) يوضح معامل الارتباط بين الإيثار والمهارات الاجتماعية.

المتغيرات المهارات الاجتماعية	الإيثار (الغيرية) R
المبادأة بالتفاعل الاجتماعي	0.64 *
التعبير عن المشاعر الإيجابية	0.70 *
التعبير عن المشاعر السلبية	0.31 *
الضبط الانفعالي الاجتماعي	0.61 *

*مستوى الدلالة 0.01

يتبين من الجدول رقم (3) وجود علاقة موجبة ودالةإحصائياً بين سلوك الإيثار والمهارات الاجتماعية، حيث بلغ معامل الارتباط مع المبادأة بالتفاعل (0.64)، ومع التعبير عن المشاعر الايجابية (0.70)، ومع التعبير عن المشاعر السلبية (0.31)، ومع الضبط الانفعالي الاجتماعي (0.61). تعتبر المسؤولية الاجتماعية حاجة فردية تساعد في تفتح شخصية الطفل وتتكامل، وتتسامى من خلال تفاعل اجتماعي تسوده عاطفة حرص، وارتباط رحمة ووعي، ومن ثم انتماء belonging وفهم انفعالي وتعاطفي. فالمهارة الاجتماعية هي قدرة الفرد على التعبير الانفعالي والاجتماعي واستقبال انفعالات الآخرين وتفسيرها، ووعيه بالقواعد المستترة وراء أشكال التفاعل الاجتماعي، ومهارته في ضبط وتنظيم تعبيراته غير اللفظية، وقدرته على لعب الأدوار، وتحضير الذات اجتماعياً.

إن الإنسان بصفة عامة لايعيش في عزلة اجتماعية، بل إن وجوده مرتبط بالآخرين، كما أن الجانب الانفعالي مهم ومؤثر في الشخصية الإنسانية إذ تتأثر قدرة الفرد على مواجهة المعوقات والمشكلات والقدرة على حلها بما يتمتع به من ضبط انفعالي ينعكس في قدرته على اتخاذ القرار المتعلق بحل هذه المشكلات. ولهذا فالمشكلات والصعوبات التي يواجهها الفرد، تتطلب مشاركة

أفراد الجماعة داخل الأسرة والمجتمع وخاصة المدرسة(Nahm, & Park, 2014).من جهة أخرى فإن هذه المهارة تصبح اجتماعية عندما يتفاعل طفل مع آخر ويقوم بنشاط اجتماعي يتطلب منه مهارات ليوائم بين ما يقوم به الطفل الآخر وبين ما يفعله هو، ويتضح مسار نشاطه ليحقق بذلك هذه المواءمة (Kim, Han, & Hwang, 2004).

ويمكن تفسير العلاقة بين سلوك الإيثار ومهارات التعبير عن المشاعر الإيجابية والسلبية، في ضوء الافتراض القائل بأن معرفة الحالة الانفعالية للفرد تؤثر في أدائه من خلال معرفة انفعالاته، ومعرفة جوانب القوة والضعف لديه، والإحساس القوي بقيمة الذات وقدراتها. ويرتبط الوعي الانفعالي بالوعي بالذات، ويعني الأخير إدراك الفرد للانفعالات التي يشعر بها مع معرفة الأسباب التي أدت إليها. ويتضمن الوعي بالذات أيضًا: الأمانة مع الذات؛ معرفة المضامين السلبية والمضامين الإيجابية لما يشعر به المرء، والاستجابة السوية لكلا النوعين في إطار الثقة بالجدارة والأهلية والقدرات الشخصية (Mavroveli, & Sánchez-Ruiz, 2011).

أما العلاقة بين سلوك الإيثار والضبط الانفعالي الاجتماعي، فيفسر على اعتبار أن الوعي بالانفعال يتمثل في القدرة على تحمل المسؤولية عن التصرفات المرتبطة بالانفعالات والمشاعر والتعامل الإيجابي مع الانفعالات، والسعادة الشخصية. والأشخاص ذوي المستوى المرتفع من معامل الذكاء الانفعالي لا يضعون فقط أهدافاً واقعية لأنفسهم ولكنهم قادرون في نفس الوقت على إحداث نوعاً من التوازن بين الانفعال والعقل عند اتخاذ القرارات.وباختصار هم قادرون على ممارسة ما يعرف بضبط الذات self-control، وهو جوهر الضبط الانفعالي الاجتماعي في المهارات الاجتماعية.

باختصار، يشير المتخصصون إلى أننا مفطورون على الإحساس بالانفعالات والمشاعر قبل أن نفكر. ومن ناحية ثانية عندما يدرك المرء ما يشعر به تزداد لديه احتمالات التعامل الناجح مع مشاعره وانفعالاته (Abdullah, 2017). إذ إن القدرة على الوقوف على انفعالاته واكتشاف ما تشعر، يسمح بممارسة ضبط الذات، وثانياً توظيف مهارات المواجهة أو التوافق، وثالثاً الاسترخاء والهدوء النفسي وقت الأزمات والضغوط. ويعد التفاؤل استراتيجية أساسية لإدارة الانفعالات والمشاعر والتفاؤل هو القدرة على النظر إلي المضامين الإيجابية لخبرات التفاعل الشخصي والاجتماعي حتى وإن كانت هذه الخبرات ذات طبيعة سلبية. بمعنى آخر فإن معرفة كيفية التعامل البناء مع الغضب، الرفض، والفشل ما هو إلا بمثابة إدارة مثلى للانفعالات.

التساؤل الثالث:»هل ينبئ ما وراء الانفعال والمهارات الاجتماعية بسلوك الإيثار لدى الأطفال؟«. باستعمال الانحدار الخطي المتعدد،تم الحصول على الجدول التالي (4):

الجدول رقم (4): تحليل الانحدار المتعدد لما وراء الانفعال والمهارات الاجتماعية كمنبآت بالإيثار

المتغيرات المنبئة	R	R2	F	P	B	t	P
ما وراء الانفعال	0.63	0.56	85.42	0.001	0.70	11.7	0.0001
المهارات الاجتماعية					0.65	9.8	0.0001

يتبين من الجدول رقم (4) أن وعي الانفعال والمهارات الاجتماعية تنبئ بسلوك الإيثار. إن الارتباط الايجابي بين ما وراء الانفعال والمهارات الاجتماعية بأبعادها المختلفة تشير إلى أنها تنبئ بنمو سلوك الإيثار لدى التلاميذ. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء النقاط التالية: أولاً، الإيثار وسلوك تقديم المساعدة يدفع التلاميذ للقيام بمهارات اجتماعية، ووعي انفعالات الذات وانفعالات الآخرين ومشاعرهم، ثانياً،إن سلوك تقديم المساعدة والإيثار يمثل تعزيزاً ومكافأة للأفراد الذين يشعرون بالسعادة من وراء هذا السلوك، وأنهم يسعون للحفاظ على مزاج إيجابي positive mood، لأن هذا المزاج يدفعهم للتفاعل مع الآخرين وإظهار المشاعر الإيجابية تجاههم. ثانياً، إن الذين يقدمون المساعدة للآخرين يسعون لخلق مشاعر السعادة فيهم مما يعزز هذا

السلوك، وينمي المهارات الاجتماعية لديهم (Saarni, 1999).

يعتبر سلوك الإيثار وتقديم المساعدة من العناصر المهمةفي منظومة المكافأة العقلية mental rewardsystem(Ramsden & Hubbard, 2002)،من جهة ثانية فإن الانفعالات الإيجابية والسعادة التي تزيد من دافعية الطفل، كما تحسن من التصرف الفعال في العلاقات الاجتماعية، وتحمل المسؤولية الاجتماعية، والسعي نحو النجاح. وعلى العكس من ذلك، فإن الفشل يدفع الطفل للسعي لبلوغ الهدف والتأكد من تحقيقه خلال تفاعله الاجتماعي. إن الدرس الذي يتعلمه الطفل من هذه الخبرات الاجتماعية -حتى لو كانت خبرة فشل- تكسبه مهارة التفاعل الاجتماعي من أجل التواصل المثمر مع البيئة حوله، وبالتالي ينمي لديه المسؤولية الاجتماعية social responsibility التي تقود إلى النجاح لاحقاً وبالتالي المشاعر الإيجابية من سعادة وغيرها (Foster, Wenseleers, & Ratnieks, 2006).

الخلاصة:

توجد علاقة قوية بين سلوك الغيرية وكل من وعي الانفعال والمهارات الاجتماعية، وأن هذين المتغيرين الأخيرين يمكناننا من أن نتنبأ بسلوك الإيثار وتقديم المساعدة للآخرين. وقد ثبت أن هناك علاقة وثيقة بين الغيرية والتعاطف الوجداني (Smith,2006)، وأن التنشئة الاجتماعية للخبرة الانفعالية تلعب دوراً مهماً في نمو سلوك الإيثار لدى الأطفال. ويعتبر وعي الانفعال والمهارات الاجتماعية مقدمات تزامنية لسلوك الإيثار. علاوة على ذلك فإن الدراسات التجريبية أو السببية المقارنة هي التي تمكننا من كشف العلاقة السببية بين هذه المتغيرات.

المقترحات:

1 -مقترحات عامة:

- على المؤسسات التربوية أن تولي عناية خاصة بالتربية الاجتماعية وسلوك تقديم المساعدة.
- ينبغي أن تتضمن برامج إعدادالمعلمين أنشطة ودورات تدريبية لتنمية الدوافع الاجتماعية، ومن أهمها سلوك المساعدة الإيثارية لدىالمعلمين باعتبارهم قدوة ونموذجا لطلابهم، ويحذون حذوهم بالتقليد والملاحظة من خلال مختلف الأنشطة والفعاليات المدرسية التي يقومون بها.
- أن تتعاون الروضة والمدرسة مع الأسرة بتنمية الدوافع الاجتماعية لدى الجنسين التي لا تقتصر على الأقربين والأصدقاء لأن تنمية الدوافع الاجتماعية لدى الجنسين يعزز الرغبة في خدمة المجتمع.

2 -مقترحات خاصة وبحثية:

- تفعيل الأنشطة الاجتماعية الصفية واللاصفية والسلوك التطوعي الذي ينمي لدى الأطفال المهارات الاجتماعية والإيثار.
- نظراً لأهمية خبرة ما وراء الانفعال في التخلص من المشاعر السلبية، لابد من إعداد برامج لتنمية وتعزيز مهارات وإستراتيجيات ما وراء الانفعال لدى الأطفال، من أجل المساعدة على نمو الوعي الانفعالي لديهم.
- دراسة العوامل الشخصية والبيئية كمنبئات بسلوك الإيثار.
- إجراء مزيد من الدراسات لبحث ما وراء الانفعال لدى الأطفال والمراهقين وعلاقته بالسلوك الأخلاقي.
- تطبيق برامج إرشادية لتنميةالإيثارلدى الأطفال، خاصةبرامج الإرشاد الجمعي الإنشائي والداعم.

- **إجراء دراسات تبحث في نمو الإيثار وسلوك تقديم المساعدة لدى الأطفال باتباع مناهج البحث النمائية والطولانية.**
- **تمهد هذه الدراسة لإجراء بحوث تجريبية وسببية مقارنة لتقصي علاقة العلة والمعلول (أو السبب والنتيجة) بين هذه المتغيرات الثلاثة.**

المراجع العربية:

إبراهيم،أحمد(1990)*دراسة في تنمية السلوك الاجتماعي الإيجابي عند أطفال الحلقة الأولى من التعليم الأساسي»*. رسالة دكتوراه غيرمنشورة. كلية البنات، جامعة عين شمس، القاهرة.

إبراهيم، أحمد عبد الغني (2003). التعاطف والإيثار وعلاقتهما بتقدير الذات لدى الأطفال. *مجلة كلية التربية بالزقازيق*، 45، 35-80.

بروريا، ميشيل (2003). *بناء الذكاء الأخلاقي*. ترجمة سعد الحسيني، العين: دار الكتاب الجامعي.

زعفان، عزة (1993). *السلوك الإيثاري لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة*. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، القاهرة.

السعود، راتب وسلطان، سوزان (2008). سلوك التطوع التنظيمي لدى أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات الأردنية العامة وعلاقته ببعض المتغيرات الديمغرافية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 9(4)، 31-57.

سليمان، محمد السيد عبد الرحمن (1998). دراسات في الصحة النفسية. القاهرة: دار قباء.

عبد الله، محمد (2005). العلاقة بين المهارات الاجتماعية وتقدير الذات لدى الأطفال. *مجلة الطفولة العربية*، 11، 8-37.

العطية، صفا، والجبوري،على (2016). حبرة ما وراء المزاج وعلاقتها بالاغتراب الاجتماعي لدى طلبة الجامعة. *مجلة جامعة بابل، العلوم الإنسانية*، 24 (1)، 90-105.

العناني، حنان (2007). أثر الجنس والعمر على سلوك المساعدة لدى الأطفال. *مجلة دراسات الطفولة*، 7، 19-31.

علي، فايز، ناجي، سالمة (2012). *المهارات الاجتماعية وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طلبة جامعتي طرابلس وعمر المختار*. مدونة..

قطب، عزة (1993). *سلوك الإيثار لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة -دراسة وصفية مقارنة*. رسالة ماجستير غير منشورة معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

محمود، أحلام والشوربجي، سحر(2012). الإيثار لدى الأطفال الصم والمكفوفين في مسقط والإسكندرية « دراسة عبر ثقافية». *مجلة أمارابك*، 3 (6)، 19-92.

معاذ، إيمان (1997). *السلوك الغيري لدى الأطفال وعلاقته بتقدير الذات*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة الزقازيق.

مقداد، قيس وبطاينة، اسامة والجراح، عبد الناصر(2011). مستوى المهارات الاجتماعية لدى الأطفال العادين والأطفال ذوي صعوبات التعلم في الأردن.*المجلة الاردنية في العلوم التربوية*، 7 (3)، 233-270.

المراجع الأجنبية:

Abdullah, M., Q. (2017). Prosocial/altruistic behavior: Socialization of emotional experience, Psychobiological review. Current Opinion in Neurological Sciences Journal, 1, 2, 87-102.

Baker, J.E. (2003). Social skills picture book: Teaching play, emotion, and communication to children with autism. Arlington, TX: Future Horizons.

Barasch, A.; Levine, E.E.; Berman, J.Z. & Small, D.A. (2014). Selfish or Selfless? On the signal value of emotion in altruistic behavior. J. Personality and Social Psychology,107(3),393-413.

Bartal, D.,Raviv,A., &Leiser,T.(1980). The development of altruistic behavior: Empirical evidence, Journal of Developmental Psychology, 61(5), 1235-1238.

Batson. C., Duncan, B., Ackerman, P., Buckly, T.,& Birch, K. (1981).»Is empathic emotions a source of altruistic motivation». Journal of personality and social psychology. 40(2). 290-302.

Batson, C.D. (2002). Self-other merging and the empathy altruism hypothesis: Reply to Newberg, Journal of Personality and Social Psychology, 73, 517-577.

Brocas, I., Carrillo, J.,& Kodaverdian, N.(2017). Altruism and strategic giving in children and adolescents. From: https://pdfs.semanticscholar.org.

Cherry, K. (2016). What is altruism? Retrieved from : http://psychology.about.com/od/aindex/g/what-isaltruism.htm

Cialdini, R.(2002). Reinterpreting the empathy- altruism relationship: When one into equals oneness, Journal of Personality and Social Psychology, 73, 451-494.

Clary, G. (1994). Altruism and helping behavior, Encyclopedia of Human Behavior, 1, 93-102.

Coleman, D. (2017). Emotional intelligence. http://www.edge.org/q2005/q05_print.html#goleman

Cowen, E.,& Kilmer, R. (2002). «Positive Psychology: Some plusses and some open issues». Journal of community Psychology. 30(4).449-460.

Decety J and Michalska K.J. (2010). Neurodevelopment changes in the circuits underlying empathy and sympathy from childhood to

Adulthood. Developmental Science 13, 6, 886-899.

Doohan, E., Carrère, S., & Taylor, M. (2004). The meta-emotion interviews and coding systems. In V. Manusov (Ed.), Nonverbal communication: A sourcebook of Methods.(277- 287). *Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.*

Feldman, O., Dalgleish, T., Evans, D.,& Mobbs,D. (2015) Empathic concern drives costly altruism. NeuroImage 105 (2015) 347-356.

(http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/).

Foster, K. R., Wenseleers, T., & Ratnieks, F. L. W. (2006). Kin selection is the key to altruism. Trends in Ecology and Evolution, 21(2), 57-60.

Gottman, J. M., Katz, L. F., &Hooven, C. (1996). Parental meta-emotion structure and the emotional life of families: Theoretical models and preliminary analyses. Journal of Family Psychology, 19, 243–268.

Gottman, J., & DeClaire, J. (1997). Raising an emotionally intelligent child: *The heart of parenting*. New York: Simon & Schuster.

Hoffman, M.L. (2000). Empathy and moral development*: Implications for caring and justice.* Cambridge University Press.

Jasmine, C.,& Fatima, B. (2017). Religious values in the altruistic behavior of catholic School graduators. The Bedpan Journal of psychology, 3, 41-47.

Katz, L. F., Gottman, J. M., & Hooven, C. (1996). Meta-emotion philosophy and family functioning: Reply to Cowan (1996) and Eisenberg (1996). Journal of Family

Psychology, 10(3), 284–291. doi:10.1037/0893-3200.10.3.284

Kerber, K. (1989). «The perception of none- emergency helping situations: Cost, reward and the altruistic personality». Journal of personality. 52(2). 177-187.

Kim, Y., Han, T. S., & Hwang, H. J. (2004). A study on the relative effects of emotional intelligence, cognitive ability and temperament on the emotional and behavioral problems of preschool children. The Korean Society for Early Childhood Education, 24(6), 277-299.

Leahy, R. (1979). «Development of conceptions of prosocial behavior; Information of affecting rewards given for altruism and kindness». Child development. (15). 34-37.

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

Mavroveli, S., & Sánchez-Ruiz, M. J. (2011). Trait emotional intelligence influences on academic achievement and school behavior. British Journal of Educational Psychology, 81(1), 112-134.

Meyzari, R.,& Bozorgi, Z.(2016). The relationship of altruistic behavior, empathetic sense, and social responsibility with happiness among University Students. Journal ofPractice in Clinical Psychology,4,1, 51-57.

Mikulincer, M. E., & Shaver, P. R. (2010). Prosocial motives, emotions, and behavior: The better angels of our nature. American Psychological Association.

Moon, Y. L. (2001). Developing emotional intelligence programs for elementary and secondary education. Journal of the College of Education, 62:27-53.

Nahm, E. Y., & Park, S. E. (2014). The relationships between maternal meta-emotion philosophy, adolescent is psychological adjustment and depression: The moderating effects of mother-adolescent communication time. Korean Journal of Child Studies, 35(6), 153-170.

Nelson, J. A., O'Brien, M., Calkins, S. D., Leerkes, E. M., Marcovitch, S., & Blankson, A. N. (2012). Maternal expressive style and children's emotional development. Infant and Child Development, 21(3), 267-286.

Peterson, L.,& Gelfand, D. (1984). «Causal attributions of helping as a function of age and incentive». Child development. (55). 504-514.

Rachlin, H., & Jones, B. A. (2008). Altruism among relatives and non-relatives. Behavioral Processes, 79(2), 120-123.

Ramsden, S. R., & Hubbard, J. A. (2002). Family expressiveness and parental emotion coaching: Their role in children's emotion regulation and aggression. Journal of Abnormal Child Psychology, 30(6), 657-667.

Ray, C. E., & Elliott, S. N. (2006). Social adjustment and academic achievement: A predictive model for students with diverse academic and behavior competencies. School Psychology Review 35, 493-501.

Saarni, C. (1999). The development of emotional competence. New York, NY: Guilford Press.

Salmon, K., Evans, I. M., Moskowitz, S., Grouden, M., Parkes, F., & Miller, E. (2012). The components of young children's emotion knowledge: Which are enhanced by adult emotion talk. Social Development, 22(1), 94-110.

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. Imagination, Cognition and Personality, 9(1), 185-211.

Sanadhya,R., Sharma,K., & Sushil, C. (2010). A comparative study of altruism among the boys and girls of joint and nuclear families. Journal of mental health & Human behavior, 15, 2, 88-90.

Shin, N., Krzysik, L., & Vaughn, B. E. (2014). Emotion expressiveness and knowledge in preschool-age children: Age-related changes. Child Studies in Asia-Pacific Contexts, 4(2), 1-12.

Smith, T.(2006). Altruism and empathy in America. https://www.researchgate.net/publication/242397585

Song, S. J., & Nahm, E. Y. (2013). Relations between maternal meta-emotion philosophy and children`s social competence: Focused on the mediation effects of children`s metaemotion philosophy. The Korean Journal of Developmental Psychology, 26(2), 1-20.

Stettler, N., & Katz, L. F. (2014). Changes in parents' meta-emotion philosophy from preschool to early adolescence. Parenting: Science and Practice, 14(3-4), 162-174.

Sung, T. H. (2013). Relationships between maternal meta-emotion philosophy, children's ambivalence over emotion expressiveness and severity of depression. Unpublished master›s thesis., Seoul, Korea. Seoul Women›s University

Ulutaş, I., & Ömeroğlu, E. (2007). The effects of an emotional intelligence education program on the emotional intelligence of children. Social Behavior and Personality, 35(10), 1365-1372.

Warneken F. & Tomasello, M. (2009).Varieties of altruism in children and chimpanzees. Trends in Cognitive Sciences, 13, 9, 397-401.

Werfel, L.(2004). Proximate self-actualization, Altruism and ultimate selfishness, Journal of Psychology Inquiry, 2, 135-137.

Woo,Z.(2007). Gender and cultural difference in the empathy: Altruism hypothesis among university student in Hong Kong, Dept. of Applied Social Studies.

Wright, P.M., George, S.R., Farnsworth, R., & McMahan, G.C. (1993).Productivity and extra role behavior: The effect of goals and incentives of spontaneous helping. Journal of Applied Psychology, 78(2), 374-381.

Vitaro, F, Tremblay, R.E., Gagnon, C.,&Pelletier, D. (1994). Predictive accuracy of behavioral and sociometric assessments of high-risk kindergarten children. Journal of Clinical Child Psychology. 23. 272-282.

Zahn-Waxler, C., Friedman, S. L.,& Cummings, E. M. (2014). Children›s emotions and behaviors in response to infant,s cries. Child Development,51 (1),1522-1528.

Zsolnai,A. (2002). Relationship between children's social competence, learning motivation and school achievement. Educational Psychology 22(3)317-329.

Zwick, M., and Fletcher, A. (2014). Levels of altruism. Biological Theory 9.1, 100-107.

دعوة إلى الباحثين العرب
للمشاركة في مجلة الطفولة العربية بثوبها الجديد

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

1 - الأطفال والديمقراطية.

2 - الأطفال وثقافة التسامح.

3 - الأطفال والعلوم.

4 - الأطفال وثقافة الصورة.

5 - الأطفال وفضاء اللعب.

6 - الأطفال والثقافة الإلكترونية.

7 - الأطفال والعدالة التربوية.

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

لذا، فإنه يسعد الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية دعوة الباحثين العرب أينما وجدوا للمساهمة في مجلة الطفولة العربية ببحث يعدونه خصيصاً لأي من المحاور المذكورة، هذا وستقوم الجمعية بتقديم مكافأة مالية رمزية* تشجيعاً للأبحاث والدراسات المقدمة، على أن تكون تلك الأبحاث وفقاً لقواعد وشروط النشر في المجلة التي يجدونها على موقع الجمعية الآتي: www.ksaac.org

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

ترسل جميع المكاتبات على العنوان الآتي:

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

مجلة الطفولة العربية

ص. ب: 23928 - الصفاة: 13100

دولة الكويت

هاتف: 24748250، 24748479، فاكس: 24749381

البريد الإلكتروني: haa49@ksaac.org.kw

* (500 دولار أمريكي) للأبحاث الميدانية والتجريبية، و(150 دولاراً أمريكياً) للأبحاث والدراسات النظرية.

العلاقة بين الحرمان الوالدي ومعايير النمو النفسي في مرحلة المهد (دراسة مقارنة)[1]

الباحثة: هويدة المعلاوي
h.malaaoui@hotmail.fr
طالبة باحثة في علم النفس
كلية علوم التربية – جامعة محمد الخامس – المملكة المغربية

الملخص:

هدف البحث الحالي إلى الكشف عن العلاقة بين الحرمان الوالدي و معايير النمو النفسي في مرحلة المهد من خلال المقارنة بين الأطفال العاديين المقيمين مع أسرهم و الأطفال المودعين بمؤسسات الرعاية و المحرومين والديا وذلك في معايير النمو النفسي خلال تلك المرحلة العمرية.

ولتحقيق أهداف البحث، تم استخدام المنهج الوصفي، مع استعمال مقياس معايير النمو النفسي. وقد طبقت الأداة على عينة مكونة من 60 رضيعاً ذكوراً و إناثاً : 30 منهم يعيشون في كنف أسرهم و30 موزعين على دور الرعاية بالمملكة المغربية وتتراوح أعمارهم بين ستة أشهر وسنة.

وقد تم التوصل إلى النتائج التالية: 1) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات النمو النفسي لدى عينة الأطفال العاديين و معاييره حسب المقياس المستخدم لصالح الأطفال العاديين. 2) عدم صحة الفرضية الثانية القائلة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات النمو النفسي لدى عينة الأطفال المحرومين والدياً ومعايير النمو حسب المقياس لصالح معايير النمو. 3) وجود فروق ذات دلالة إحصائية مرتفعة بين متوسطات درجات النمو النفسي لدى الأطفال المحرومين والدياً و الأطفال العاديين في مرحلة المهد لصالح الأطفال العاديين.4) وجود علاقة ذات دلالة إحصائية مرتفعة بين أبعاد النمو النفسي عند عينة الأطفال ككل.5) لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات النمو النفسي لدى الأطفال المحرومين والدياً والأطفال العاديين على مستوى الجنس.

Relationship between parental deprivation and the psychological development in the early stage & childhood

(A comparative study)

Houida Maalaoui
PhD Student in psychology
University of Mohamed V - Faculty of Education Sciences – Morocco

Abstract

The aim of this study was to compare between the abandoned children in care institutions, and those who lived with their families in order to identify the effect of abandonment on psychological growth, during their presence in these institutions.

The study used the descriptive method and the measure of psychological growth criteria. The sample consisted of 60 babies(with both genders) between six months and one year, from the Kingdom of Morocco: 30 of them lived with their biological families, and 30 lived in the care institutions.

Results revealed that: 1) there were statistically significant differences, between the average of normal psychological growth rates children and those lived in deprevation for the favor of the ordinary children. 2) There were no statistically significant differences between the average of abandoned children psychological growth rates and the growth criteria for the favor of growth criteria.3) There were statistically significant differences between the abandoned children psychological growth rates and the non-abandoned children for the favor of the non-abandoned children. 4) There were statistically significant relationships between the dimensions of psychological growth for all children. 5) There were no statistically significant gender differences between the psychological growth rates for all children and normal children.

(١) بحث منجز تحت إشراف الدكتور أحمد أوزي لنيل شهادة الماستر تخصص تربية وإدماج الشباب والأطفال في وضعية صعبة بكلية علوم التربية جامعة محمد الخامس.

– تم تسلم البحث في فبراير 2018 وأجيز للنشر في يوليو 2018.

المقدمة:

أدركت الدول المتقدمة في وقت مبكر، أن أساس النهضة العلمية والعملية يكمن في استثمار ثرواتها البشرية، لهذا وجهت جل اهتماماتها إلى العنصر البشري، وعملت على تزويده بالوسائل والأدوات اللازمة لتحقيق التقدم؛ مع الإشارة إلى أن الاهتمام بالعنصر البشري لا يمكن ان يتحقق دون التركيز على بداية نشأة الطفل وتكوينه، باعتباره يمثل رأس مال المجتمع وثروته الحقيقية. وقد ساهم عصر المعلوماتية على تشجيع التنوع والتفرد، وعلى الإبداع والمبادرة، بالإضافة إلى التركيز على دور الأسرة في تحقيق حاجات الطفل الأساسية والأولية، وعلى الاهتمام بالظروف الملائمة والمحفزة للنمو في مختلف جوانبه العقلية واللغوية والاجتماعية والانفعالية، بما يعده بمستقبل جيد ويكسبه الخصائص اللازمة لمواجهة الحياة.

حظيت مرحلة الطفولة المبكرة باهتمام بالغ، على الصعيد الدولي والعلمي؛ حيث دعا برنامج الأمم المتحدة الانمائي إلى الاهتمام بهذه المرحلة، ذلك أن « للسنوات الأولى من عمر الإنسان أهمية بالغة في تكوين الإمكانات البشرية، ومن الضروري أن ينطلق صانعو القرار من الإدراك بأن المهارات هي التي تنتج المهارات، وأن الحياة الرغيدة تبنى على أسس قوية في سن مبكرة، وأن النواقص الكبيرة في المهارات تبدأ مع الطفل قبل ذهابه إلى المدرسة»(برنامج الأمم المتحدة الانمائي،2014). وقد أطلق على هذه الجهود المبذولة في هذا المجال بـتربية أطفال مرحلة الطفولة المبكرة EarlyChildhood Education (ECE) وهي» كل ما يقدم للطفل من رعاية وتنشئة وتربية وتعليم وتنمية من لحظة الميلاد وإلى بلوغ سن الثامنة « (كرم الدين،:200612).

أما على الصعيد العلمي، فقد توافر في العقود الأربعة الأخيرة المزيد من المعطيات والأبحاث والدراسات، حول أبعاد النمو النفسي، وخاصة الجانب المعرفي والجانب التفاعلي والانفعالي عند الرضيع، وذلك منذ ما قبل الميلاد وبعده. وقد أسهم التقدم التقني والمنهجي الذي عرفته الساحة العلمية في السنوات الأخيرة، في تجديد نظرتنا نحو سلوك الطفل؛ وساهم في تقدم علم النفس الذي أصبح يبحث لنفسه عن إطار نظري جديد يستوعب هذه المعارف المتقدمة. إن البحوث الحالية تنظر للنمو نظرة شمولية، تحوي كل الجوانب لتتحد في نمو مشترك، كما أصبحت بحوث النمو حول السنوات الأولى من عمر الطفل تدمج المسلّمة القائلة بأن الطفل لا يستطيع النمو بدون مرافق وحاضن اجتماعي، يلبي احتياجاته ويكون له سنداً في تقدمه ونموه داخل دينامية من التفاعل المتبادل.

إن الطفولة في واقع الأمر، هي المسار المفتوح لتحقيق أكثر ما يمكن من الطاقات والقدرات الإنسانية، وللوصول إلى صحة نفسية عالية الجودة. وكما يقول واطسون «تحت تأثير المحيط يكون الطفل محكوما بمرجعية سلوكية بيئية لا ترقى إلى قدراته الحقيقية. الطفل له القدرة أن يتعلم أكثر مما هو متعارف عليه، حينما يجد التشجيع اللازم والعناية المناسبة من محيطه»(Osterrieth Paul,2004 :28)، يمكننا القول إن الاهتمام بالطفولة المبكرة والاستثمار فيها من شأنه أن يؤدي دوراً هاماً في الحد من دور حادث الولادة في تحديد نتائج الحياة. وأكثر الاستثمارات فائدة هي التي تركز على التربية والرعاية من الأهل، والترابط والتفاعل بين الآباء والأبناء... والطفل الذي يعيش حالة يسر مالي وخللاً في التربية والرعاية، هو أكثر عرضة للحرمان من طفل يعيش ضائقة مالية في ظل رعاية جيدة وتوجيه من الأهل (برنامج الأمم المتحدة الانمائي،2014). وقد أظهرت الدراسات الفرنسية والأمريكية المعاصرة، الدور الحيوي للعلاقة المبكرة؛ وركزت على التفاعل المبكر وصولاً إلى دراسة الحياة الجنينية، وما يمكن أن تأتي به من تعلم للطفل في المستقبل (حجازي،2013).

يمكننا من خلال دراسة وقياس النمو في الشهور المبكرة، الحصول على معلومات قيمة حول الظروف، التي يمكن أن تساهم في تنمية مختلف جوانب النمو النفسي للأطفال، والتحكم في المتغيرات المشكلة لها، أو المؤثرة في حدوثها. ومن شأن وضع معايير للنمو أن تؤدي إلى وضع أساس دقيق للنمو المعياري للطفل، ومقارنته بأقرانه من أطفال نفس المرحلة العمرية، وتحديد موقعه بينهم؛ كما تساعدنا على وقاية الطفل من كل نمو منحرف أو نقص في إشباع الحاجات الحيوية التي يفتقر إليها. ولقد فتحت نظرية التعلق - التي أتت بعد الحرب العالمية الثانية - آفاقاً هامة في مجال بناء الركائز الأولى للصحة النفسية، خلال عملية التفاعل المتبادل والانتقائي ما بين الطفل والأم أولاً، ثم بينه وبين الأقربين من أفراد أسرته. وهو ما يضع أسس الطمأنينة القاعدية بالسيطرة على واقعه، ذلك الإحساس الذي يطلق طاقات النماء لديه، وأن الرباط الإنساني بين الطفل وأمه يمثل دافعاً أولياً تماماً كالحاجة إلى الغذاء والنوم والحماية.

وهناك تراث غني من الدراسات والبحوث، يؤكد على أن حصول الطفل على حد أدنى من حب الوالدين أو من يعوضهما في المراحل المبكرة من عمره، هو أساس كل ما يستطيعه في المراحل التالية من عمره، من علاقات إنسانية حميمة. كما تبين أن الحرمان من الحب المبكر والارتباط العاطفي الحميم هو في حقيقة الأمر من أهم الأسباب التي تقف وراء معظم المشكلات السلوكية والاضطرابات النفسية التي تعاني منها المجتمعات المعاصرة (Lachaussé,2012). من هنا يأتي هذا البحث ليشمل المقارنة بين النمو النفسي عند الأطفال الذين يحظون برعاية الأسرة، والأطفال المحرومين والديا بقصد لفت الانتباه إلى حاجة الطفل في صغره إلى رحم اجتماعي يهتم به، لكي لا ينشأ وهو ضعيف عقلياً واجتماعياً ولغوياً وانفعالياً.

تشير الإحصائيات في المغرب، إلى وقوع حوالي 4554 حالة حرمان والدي سنة 2008؛ وهذا الرقم يمثل التقدير الأقل احتمالاً. والنسبة التي تبقى من هؤلاء الأطفال في مؤسسات الرعاية هي 37 % فقط. وقد قدرت الدراسة بأن نسبة التخلي الحقيقية في المغرب هي 1.3 % من مجموع الولادات في السنة ذاتها، وأن التوقعات تقول إن العدد في تزايد(UNICEF,2010).

أهداف البحث

ينبع هذا البحث من انطباع قوي يكشف عن الفرق بين المعرفة العلمية الدقيقة، والمتفق حولها؛ وبين المعرفة العامية التي يتبناها الناس في مجتمع معين، حول موضوع مهم وحساس في نفس الوقت. ولقد أردنا من هذا البحث أن يساهم في تسليط الضوء على المسؤولية التي من المفترض أن نستشعرها تجاه هذا الكائن العاجز ظاهرياً، والذي قد تبهرنا قدراته الخفية إذا ما توافرت له الظروف الملائمة.

أهمية البحث

لا شك أن دراسة سيكولوجية النمو مهمة في حد ذاتها، ومفيدة كذلك لفهم كل مراحل الحياة، وفهم الشخصية عموما، فالطفل «أبو الرجل» حسب تعبير فرويد Freud، لذلك فإن أهمية هذه الدراسة تتجلى في الأبعاد التالية:

- من الناحية النظرية تزيد من فهمنا لطبيعة الطفل ولعلاقته مع البيئة التي نشأ فيها.
- تزيد من قدرتنا على التحكم في العوامل المختلفة التي تؤثر على النمو، وضبط الظاهرة، بما يخدم مصلحة الطفل والمجتمع.
- تساعدنا على تحديد المرحل الحساسة، وهي المرحل التي كلما بكرنا في علاج وشفاء الحرمان الذي حدث خلالها، زادت قدرة الطفل على التأقلم مع البيئة التي يعيش فيها، ونعني بها مرحلة المهد (من الولادة إلى نهاية السنة الثانية من عمر الطفل).
- تبين لنا مدى تأثير البيئة والأشخاص المحيطين بالطفل في مرحلة المهد على كل بعد من أبعاد النمو وعلى النمو ككل.
- تمكننا من تقدير خطورة الانحراف الذي يأخذه مسار النمو عند الأطفال الذين يعيشون في دور الرعاية كما هي عليه الحالة الآن.
- يرفع من الوعي بأهمية هذه المرحلة وخطورة الاستخفاف ببراءة الرضيع الذي لم يكتسب بعد الوسائل الدفاعية اللازمة لكي يدافع بها عن نفسه.
- يساعدنا بالتنبؤ بمستقبل هؤلاء الأطفال موضوع الدراسة من خلال قياس مستوى نموهم.

الإطار النظري

النمو النفسي للطفل وأبعاده الأساسية

أولاً : مفهوم النمو النفسي ومبادئه الأساسية

ظهر علم نفس النمو في مطلع القرن العشرين، وقد عرف مفهومه عدة تغيرات وتطورات؛ بفعل اختلاف وتباين معظم المقاربات المؤسسة، التي جاء بها عدد من المنظرين على غرار سكينر، بياجيه، إريكسون، فرويد، فيكوتسكي... وتتسم المقاربات الحالية كذلك بالاختلاف، سواء من حيث السيرورات أو الجوانب المرضية، التي تتناولها ومن حيث المناهج. ويدرس علماء النفس النمو، الكيفية التي ينمو بها الإنسان من ناحية، ولماذا ينمو من ناحية أخرى، أي ما الذي يجعل السيرورات الذهنية والسلوكية والمهارات والكفاءات تتغير خلال حياة الفرد.

فالنمو هو «مجموعة من التغيرات المتتابعة التي تسير حسب أسلوب ونظام مترابط ومتكامل، والتي تظهر في كل من الجانب التكويني والجانب الوظيفي للكائن الحي»(عبد الكريم،14:2009). وهو نتيجة التفاعل الدينامي والمتواصل بين الفرد ومحيطه. أي أن هذا التغير يعود إما للنضج أو للتعلم أو كليهما معاً.

ويقصد بالنضج التغيرات الداخلية في الكائن الحي، التي ترجع إلى تكوينه الفيزيولوجي والعضوي وخاصة الجهاز العصبي. أما التعلم فهو الخبرة والتدريب الذي يكتسبه الطفل من البيئة التي تحيط به. ولا يمكن التكلم عن اكتساب مهارة معينة إلا إذا كانت مرحلة النضج في الجهاز العصبي مهيأة لذلك.

فالنمو بصفة أدق هو: «سيرورة دينامية متناسقة ومنظمة والتي لها وظيفة تكيفية» (Diane et al ,2009 :4).

مبادئ النمو النفسي

يعبر النمو عن عملية ديناميكية تفاعلية تتصف بإعادة الترتيب والتنظيم، إلا أنه يسير وفق مبادئ وقوانين محددة. فالنمو عملية مستمرة ومنتظمة، مبرمجة في عضوية الكائن الحي، ومدفوعة بالفطرة إلى الزيادة لبلوغ مرحلة النضج. تتضمن التغير الكمي والكيفي، فالطفل يزداد وزنه من الناحية الكمية، ويزداد جهازه العصبي

تعقيداً من الناحية الكيفية. كما أن سرعة النمو غير ثابتة، و»يبلغ النمو أقصى سرعته أثناء الحمل» (زين الدين الطفيلي،15:1992)، ويبقى النمو على وتيرته المتسارعة نسبياً في مرحلة المهد. ولكل مظهر سرعته الخاصة « فالطفل في مرحلة الطفولة الوسطى، وإن كان نموه الطولي بطيئاً، يعرف نمواً غير ظاهر يتعلق بالخبرات والمعارف التي يكتسبها، والتي تؤدي إلى نضجه العقلي» (أوزي،2013).

والنمو وحدة متكاملة لا يمكن تجزئته، غير أننا نضطر لذلك من أجل الدراسة والفهم، والعلاقة بين متغيراته، علاقة ديناميكية تتميز بالتعقيد والتناسق في نفس الوقت. وهو يسير وفق نمط محدد حيث يتخذ النمو في تطوره العضوي والوظيفي اتجاهاً طولياً من الرأس إلى القدمين، ومستعرضاً من الجذع نحو الأطراف، وذلك من الناحية الوظيفية والعضوية كذلك (رضوان،2009).علاوة على الفروق الفردية التي يجب أن تأخذ بعين الاعتبار، فكل فرد ينمو في إطار هذه الخصائص العامة وفقاً لقياساته الخاصة.

ويتأثر النمو بالظروف الداخلية والخارجية، وهي متفاعلة ومتداخلة فيما بينها. ومن الظروف الداخلية المؤثرة في النمو الوراثة وإفرازات الغدد « فالعوامل الوراثية تقوم بتحديد خصائص الكائن الإنساني البنائية والنوعية، بحيث يشارك أفراد نوعه في جملة من الخصائص، ويتميز عنهم في الوقت نفسه بخصائص أخرى. وتقوم الوراثة بتحديد المدى الذي يمكن أن تصل إليه هذه الخصائص دون أن تتجاوزه رغم تدخل البيئة لتنميتها» (أوزي،70:2013). وتمثل البيئة كل العوامل الخارجية التي تؤثر على نمو الفرد منذ لحظة الإخصاب، فهي تساهم في تشكيل شخصية الفرد وفي سلوكه وأساليب مواجهته للحياة، وتوفر الأم أول فرصة للتعرض للوجوه البشرية أو الاتصال بالآخر (قنطار،1992).

نظريات النمو النفسي

منذ أن وضعت الأسس العلمية الأولى لعلم نفس النمو عند الطفل، مع بداية القرن العشرين، اهتم العلماء بأربعة مناح رئيسية: المنحى السلوكي الذي أغلق منافذه على كل ما هو داخلي في النمو، ولم يربط التعلم (النمو) بالمراحل، فالطفل نتاج بيئته. والمنحى الوصفي المعياري، الذي يؤكد على أن النمو يأتي من الداخل كما يعتقد «جيزل». أما المنحى الثالث فهو منحى التحليل النفسي الذي ساهم بإدخال المراحل النفسية-الجنسية إلى النمو. أما المنحى الرابع فهو منحى نظرية المجال الذي ينظر للنمو في علاقته مع العوامل البيئية. وقد أتت النظريات المعرفية - والتي سنخصها بالبحث- في منحى متقدم، لتتميز بما ظلت تقدمه من معارف دقيقة لعلم نفس النمو، وذلك انطلاقاً من النظرية البنائية لصاحبها «بياجيه»، وصولاً إلى ما وصلت إليه السيكولوجيا العصبية الحديثة.

نظرية «بياجيه»(1896-1980)

تتمحور تساؤلات «بياجيه» حول الكيفية التي تنمو بها المعارف عند الفرد. وقد استعمل خلال بحوثه ما سماه ب»المنهج الاكلينيكي»، حيث كان يلاحظ نمط التفكير وطريقة الاشتغال الذهني عند بعض الأطفال في وضعية إشكالية. وقد استعار المفاهيم الأساسية لوصف الذكاء من المجال البيولوجي.

ونمو الذكاء عند «بياجيه» هو سيرورة البحث المتتالية عن التوازن. وتمثل مراحل النمو عند «بياجيه» لحظات من مستويات التوازن. كما يعرف الذكاء بأنه: التكيف مع الوضعيات الجديدة(Tourette & Guidetti,2014).

مراحل النمو عند « بياجيه »: المرحلة الحسية-حركية (الولادة – سنتين):

تتميز هذه المرحلة بالبناء التدريجي للشيمات «les schèmes»الحسية-الحركية، أي الشيمات المسؤولة عن كل الأنشطة التي تستعمل الإدراك والحركة. والذكاء الحسي-الحركي هو القدرة على حل المشاكل العملية عن طريق أنشطة حسية-حركية وقبل ظهور اللغة. وهذه المرحلة من الذكاء هي مرحلة أساسية، حيث يتم خلالها تطوير البنيات التحتية المعرفية التي تمثل الأساس لبناء المعرفة في المستقل. وتحتوي هذه المرحلة على ست مراحل فرعية وهي:

1. **تمارين الأفعال الانعكاسية**(0 - *شهر*):

مفهوم الانعكاس عند «بياجيه» هو إجابة كلية أولى للفرد على مثير من الوسط الخارجي، فله إذاً وظيفة تكيفية. وتمثل الإجابات الأولى الانعكاسية مصدراً للشيمات. فعملية المص هي انعكاس يبدأ صعباً، ولكن سرعان ما يتطور لكي يصبح مهارة، إذ عن طريق التمارين تقع عملية الاستيعاب«Assimilation» التي ستغني الشيمات عند الطفل. وتأخذ عملية الاستيعاب عدة أشكال: الاستيعاب الوظيفي أو التوليدي والذي يمثل الحاجة لإعادة القيام بنفس الفعل لكي يقع دعمه. وهناك الاستيعاب المعمم وهو تطبيق هذا الفعل الانعكاسي على مواضيع مختلفة (مص الإصبع)، وهكذا فهو يوسع من الشيمات الانعكاسية. ثم يأتي بعد ذلك الاستيعاب التمييزي، وذلك عندما يتمكن الطفل من التمييز بين الأشياء التي أدرجت داخل الشيمات (يميز بين الثدي والإصبع). وأخيراً هناك الاستيعاب المتبادل للشيمات،ويأتي متأخراً عند التنسيق بين القبض والرؤية.

2. التكيفات الأولى والأفعال الدائرية البدائية(شهر – 4 أشهر)

بفضل توسع الشيمات الاستيعابية، يتمكن الطفل من اكتساب سلوكات جديدة تعبر عن استدخال عناصر جديدة في الشيمات الأولية. فالأفعال الدائرية البدائية، والتي تمثل إعادة نشطة لفعل عرضي يتولد عنها نتائج عرضية مهمة بالنسبة للطفل فيكررها (مواءمة«Accommodation») من أجل الحصول على نفس المتعة. ولكن على صعيد هذه المرحلة يبقى النشاط الاستيعابي هو النشاط الغالب.

3. التناسق بين الرؤية والقبض والأفعال الدائرية الثانوية (4أشهر – 8،9 أشهر)

تتميز هذه المرحلة بظهور نية القصد التي سنكتشفها من خلال عملية القبض، فالطفل سيمسك الأشياء بإرادته بفضل التناسق بين الرؤية والقبض. ويصبح له القدرة على الربط بين الهدف والوسيلة التي تمكنه من الوصول إليها. وستنطبق الأفعال الدائرية على الأشياء (يتحرك عشوائياً فيسمع صوت الجرس المعلق فيعيد الحركات العشوائية لكي يسمع الصوت الذي حقق له متعة: نتكلم هنا عن تصرف موائم، فالطفل يحاول أن ينسق بين الهدف والوسيلة التي تمكنه من الوصول إليه. خلال الأفعال الدائرية الثانوية التي ستمكنه من التعرف على خصائص الأشياء سينتقل الطفل إلى تطبيق الشيمات التي اكتسبها على الأشياء الجديدة (ضربها، دفعها، حملها إلى فمه...) ومن هنا تتكون القاعدة للتصرفات المستقبلية للتصنيف.

4. تناسق الشيمات الثانوية وتطبيقاتها على وضعيات جديدة (8،9 أشهر – 11،12 شهر)

الطفل هنا يدمج الشيمات لكي يحصل على نتيجة معينة، التناسق هو بداية الأعمال الذكية عند الطفل. وهذا التناسق في الشيمات تحقق بفعل حركتها: ينسق بين شيمة الهدف وشيمة الوسيلة، وهذا يدل على النظرة المسبقة للنتيجة المنتظرة. فسيستعمل نفس الأسلوب لنتائج مختلفة أو وسائل مختلفة لنفس الهدف، فيكثر في التحركات الاستكشافية ويظهر عنده ما يسميه «بياجيه» بالأفعال الدائرية الثانوية المشتقة وينتقل من الاهتمام بالفعل إلى الاهتمام بالنتائج. نرى هنا أن الوعي بالسببية قد تطور، الأشياء بدأت تتصف بالاستمرارية. في المرحلة السابقة الشيء عندما يختفي فكأنه ينعدم أما في هذه المرحلة فالطفل يظهر الاستعداد للبحث عنه. في هذه المرحلة يبقى الاستيعاب هو المهيمن ولكنه يولد مواءمة أكثر.

5. فصل الشيمات بالأفعال الدائرية الثالثة واكتشاف وسائل جديدة عبر التجربة الحية(11،12 شهراً – 18 شهراً)

لم يعد الطفل يكتفي بالبحث عن نتيجة واحدة، بل أصبح يبحث عن تعدد النتائج، أصبح يمارس التجارب لـ «يرى» ، وهذا ما يمثل الأفعال الدائرية الثالثة. وباستعمال أسلوب التجربة نشهد زيادة وتعقد التناسق عبر اكتشاف وسائل جديدة، فالطفل يجذب غطاء الطاولة لكي يصل إلى لعبته. إذ التصرف الجديد في هذه اللحظة هو: المواءمة النشطة للشيمات تؤدي إلى استيعابات جديدة.

6. اختراع وسائل جديدة عبر التركيب الذهني (18شهر – 24 شهر)

الإضافات الجديدة هنا هي الصور الذهنية، نلاحظ وجود بداية للصور الذهنية التي ستمكنه من الوصول إلى «دوام الشيء. في نهاية هذه المرحلة يصبح المحيط مكون من أشياء مستمرة عبر الوقت مرتبطة ببعضها بعلاقة سببية خارجة عن نطاق الطفل ، وموجودة في زمان ومكان موضوعيين(Tourette & Guidetti,2014). وهناك مراحل متبقية لا تخصنا في البحث.

خلاصة لما عقب «بياجيه» من أبحاث:

نلاحظ بأن هناك العديد من العلماء الذين انبهروا بنظرية «بياجيه» فدرسوها، وبنوا عليها إضافات جديدة مستخدمين في ذلك ما طوره العلم من تقنيات جديدة مثل تقنية :

التعود/التفاعل مع الجديد (habituation/réaction à la nouveauté) ، وهي ترتكز على الرضاعة المرتبطة بالحاسوب. أو التصوير الدماغي (IRMF-TED) الذي يستعمل في علم النفس العصبي. «فالباحثون منذ هذه المدة أكدوا وجود قدرات مبكرة لدى الطفل الرضيع، مثلما توجد لديه إستراتيجيات ذهنية مختلفة، ثم جاء اكتشاف الصور الذهنية للدماغ لتقوية هذه المقاربات الجديدة» (وليفي،2008:154). حيث يرى Lécuyer أن الإدراك هو في حد ذاته يمثل معالجة حتى وإن كانت جزئية.فلا يمكن الحديث عن ذكاء حسي حركي دون الحديث عن إشكالات ذهنية عند الرضيع. كما أثبت Collier وRovee أن الرضيع خلال تفاعلاته مع المحيط له قدرة جيدة على تذكر الأحداث التي يمر بها. ومن خلال اكتشاف المحاكات والتقليد عند الرضع لحركات الكبار في الأسابيع الأولى بعد الولادة يؤكد كل من Gibson وBower على عدم وجود فضاءات حسية فالمعلومة تعالج وتخزن بطريقة مجردة (Tourette & Guidetti,2014).

كان «بياجيه» يعتقد بأن التطور المعرفي يتم على شكل نموذج السلم الصاعد أو المراحل المتلاحقة التي تؤدي

إلى عملية تبلور تراكمية، إلا أن المعطيات المعاصرة أثبتت أن هذا النموذج ليس هو النموذج الصحيح ، أو على الأقل ليس الوحيد، لأن هذا التطور يمر بثغرات عديدة ، وبكثير من التواء المدارك (وليفي،2009).

يفسر «شانجو» « Changeux» بالتعاون مع الباحثين «فيليب كوريجن» و»انطوان دانشان» أن قابلية التوصيل بين الخلايا العصبية لها إمكانيات تطور هائلة. هذا يدل عل أن نشوء التوصيلات بين الخلايا العصبية خلال سيرورة التطور لا يتم بشكل جامد، ولكن يتم من خلال الضرورة الحياتية والتجربة والخطأ. وقد مكنتنا التقنيات الجديدة خلال العقود الأخيرة من نقض مقولة أن كل الخلايا العصبية توجد منذ ولادة الطفل، ونمو الدماغ لا يتم إلا عبر الترابطات les synapses، فقد بحثت «إليزابيث غولد»و «Elizaeth Gould» من جامعة برينستون في هذه المسألة، وبرهنت على وجود آلية لتشكيل الخلايا العصبية في القشرة الدماغية الجبهوية لدى الإنسان البالغ. وقد بدأت النظرية المعاصرة: الداروينية العصبية المعرفية التي يدافع عليها كل من «شانجو» من فرنسا و»جيرالد روكفلر» من الولايات المتحدة تبحث في العلاقة التفاعلية بين الجهاز العصبي للإنسان والعالم الخارجي، من خلال نموه من بعد الولادة انطلاقاً من الرضيع إلى الشخص البالغ، وخاصة في اكتساب الوظائف المعرفية العليا (وليفي،2009).

ثالثاً: مرحلة المهد وخصائصها النمائية

يعطي علم نفس النمو مساحة كبيرة من الاهتمام بالطفولة المبكرة وخاصة مرحلة المهد، فهي تعتبر مرحلة الحياة، المرحلة التي تتم فيها التغيرات المهمة وتكتسب فيها مهارات عديدة. ومرحلة المهد هي المرحلة التي تمتد من لحظة الولادة إلى نهاية السنة الثانية، وهو مشتق من المهد، وهو المكان الذي يقضي فيه الوليد معظم وقته (أوزي ،2013).

1. أهمية المرحلة

تكمن أهمية هذه المرحلة في كون الطفل يكتسب خلالها كل المواصفات والخصائص الإنسانية، والتي بدونها تجعل منه عند الولادة كائناً عاجزاً وناقصاً أمام الراشد مقارنة بالثدييات العليا. و» إن المهتمين بالتربية وعلم النفس والباحثين في مختلف الدراسات البيولوجية الإنسانية، يجمعون على أن السنوات الأولى في حياة الإنسان تعد مرحلة من أهم مراحل العمر. ذلك أن نحو 60% من ذكاء الطفل يتبلور خلال السنوات الأربع الأولى من حياته، وفيما تتم عمليات نمو المخ الإنساني وبناء الجهاز العصبي والتفكير واللغة، وتتشكل نواة الشخصية من خلال التفاعل بين ما يولد الطفل مزوداً به من قدرات واستعدادات، وبين ما يتعرض له من خبرات معرفية وأساليب تربوية وعلاقات إنسانية» (التويجري، 2006 :2). في نهاية هذه المرحلة يصبح الرضيع اجتماعيا ومتعاونا وله قدرة خاصة على اللغة وعلى الحركات الدقيقة، والتي لا يتقاسمها مع أي فصيل حيواني. كما يتعلم مفاهيم أساسية مثل الفضاء والسببية والعد، كل هذا يتعلمه خلال هذه المرحلة الوجيزة انطلاقاً من بداية شبه معدومة القدرات. وإذا كانت هي المرحلة النشطة في النمو، فهي كذلك حسب ما يقوله العديد من المنظرين المرحلة الأكثر حساسية. فتجارب سوء المعاملة التي يعيشها الطفل خلال هذه المرحلة يمكن أن تكون لها عواقب مضرة ونهائية على كل مراحل النمو اللاحقة.

وقد أكدت نظريات النمو على هذه العلاقة وخاصة مع الأم. وقد بين «باولبي» ومن بعده «سبيتز» أن الحب الذي تمنحه الأم لطفلها في السنوات المبكرة، وخلال الطفولة كلها، لا يقل أهمية في مجال صحة الطفل عن الفيتامينات والبروتينات بالنسبة للصحة الجسمية. فتنمية الطفل لاتجاهات بناءة أو هدامة، نحوه أولاً، ونحو غيره من الناس فيما بعد، يعتمد قبل كل شيء على نوع الاتجاهات التي يكونها أبواه نحوه.

وقد انطلقت سلسلة هامة من الدراسات والأبحاث في مراكز وطنية وعدد كبير من الجامعات في فرنسا وانجلترا وأمريكا تدرس علاقة السنوات الأولى كنقطة انطلاق، ودراسة التفاعل بعد الميلاد مباشرة. كما درست التفاعل بالتعلم في المرحلة الجنينية. وقد اتضح مدى تأثيرها على صحة الطفل النفسية اللاحقة (حجازي،2013).

إذا نلاحظ أن هذا المجال يتصف بصفتين متناقضتين: الأولى أنها غنية ومغرية للباحثين، والثانية أنها صعبة الولوج. وهناك من يشبهها بالوجه المظلم للعمر، يصعب أن نجد الوسائل لنرى ماذا يجري في ذهن الرضيع حيث إن أغلب البحوث تنبني على الكلام. فالملاحظة أعطتنا وصفاً للنمو الحركي بالأساس مع العمر الذي يقومون فيه ببعض الحركات، ولكن ماذا عما يرى أو يسمع أو يفكر وهو مازال لم يتحرك بعد؟ (Bower, 1997).

2. أبعاد النمو في مرحلة المهد:

اتفق أساتذة علم نفس الطفل والتربية ومختلف الروابط والجمعيات العلمية المتخصصة « أن هناك سبعة مجالات للنمو يلزم التعرف عليها وتحديدها ،ويفضل قياس مستوى معدل نمو الأطفال فيها خلال مرحلة الطفولة المبكرة، لأن أي تأخر في مجالين من هذه المجالات يجعل الطفل «معرضاً للإعاقة AtRisk or High Risk»، بما يستلزم تقديم البرامج التعويضية الملائمة له. والمجالات السبعة المقصودة والتي اتفقت عليها كافة الفئات والهيئات والروابط السابق تحديدها هي المجالات التالية : النمو البدني- النمو اللغوي- النمو المعرفي والعقلي- النمو الاجتماعي- مساعدة الذات- النمو الانفعالي- نمو الشخصية» (كرم الدين،2006 :15) وسنتناولها كالآتي:

النمو الجسمي الحركي

يولد الطفل ولديه حركات انعكاسية لا إرادية، مثل انعكاس مورو والمشي والمص. كل هذه الحركات تختفي مع الشهر الرابع تقريباً. فالحركة هي وسيلة الطفل الأولى للتعبير عن حياته النفسية، كما أنها مؤشر هام للدلالة على العديد من مظاهر النمو ومستوياته على الصعيد الجسمي والعقلي والوجداني والاجتماعي أيضاً. ومن المعلوم أن حركات الطفل تكون في البداية عشوائية، ثم تنتظم وتتوازن بنموه وتطوره.

ويعتبر النمو الجسمي مدخلاً أساسياً لفهم هذه المرحلة من النمو. ويعد «جيزل» من أهم علماء النفس الذين أولوا اهتماماً علمياً دقيقاً للنمو الحسي الحركي للطفل منذ ولادته. ونورد في الجدول التالي بعض ملاحظاته عن النمو الحسي الحركي، خلال السنة الأولى من الحياة، بقصد الاسترشاد بها في دراسة النمو.

جدول رقم(1) يبين النمو الحسي الحركي للرضيع خلال السنة الأولى (أوزي،2013 :100).

السن	النشاط الحسي الحركي
الشهر الأول	بوسع المولود أن يحرك رقبته يميناً ويساراً، وأن ينظر إلى ما حوله بشكل غير مركز، كما أنه بمقدوره تتبع نور الضوء الصادر من النافذة.
الشهر الثاني	يحرك المولود رأسه بشكل دائري لمتابعة شخص يتحرك أمامه. يستطيع رفع جذعه في حركة انحنائية.
الشهر الثالث	يحدق مدة أطول في شيء أو في شخص أمامه. يمسك بشيء ما في يده وينظر إليه
الشهر الرابع	بوسعه الجلوس لفترة وجيزة إذا استند إلى شيء.
الشهر الخامس	يمسك الأشياء التي يلمسها بيده.
الشهر السادس	يتقدم ليمسك بلعبته إذا سقطت.
الشهر السابع	تثير انتباهه بعض الأشياء الجديدة في وسطه. يعتدل ليجلس، يتحرك بنشاط.
الشهر الثامن	يستطيع الوقوف على قدميه إذا ساعده أحد. يختبر الأشياء. يغمض عينيه إذا اقترب منه شيء بمسافة قريبة.
الشهر التاسع	يستطيع الوقوف بمفرده إذا استند إلى شيء.
الشهر العاشر	يتفحص اللعبة ويختبر أجزاءها. يتعلم المشي على أربع.
الشهر الحادي عشر	يستدير ليقف.
الشهر الثاني عشر	يستطيع الوقوف بمفرده لفترة وجيزة. بوسعه وضع اللعبة في علبها وإخراجها.

النمو المعرفي

يقول «لكيار» 2004» Lécuyer إن الوصف المفصل لمهارات الرضيع قبل أو منذ ولادته أو خلال الأسابيع الأولى من حياته أدى إلى تكوين صورة لطفل ذي مهارات متفوقة ،ويمتلك قدرات نشطة حول تنمية ذكائه الخاص (Tourette & Guidetti, 2014:50).

وتعتبر الحواس بوابة المعرفة عبر الإدراك الذي يعطي دلالة ومعنى للمثيرات الحسية التي يستقبلها، وتنمو الوظائف الحسية بشكل سريع في مرحلة المهد. الأمر الذي يجعل الطفل يعطي معنى لمدركات محيطه. ففي السنوات الأولى تبدأ هندسة الوظائف القاعدية للدماغ تأخذ شكلها الأولي، وبالتالي سيكون لها تأثير حاسم على المراحل اللاحقة (Mustard,2010).

وكما يؤكد كل من «Flavel»و«miller» (2002) ما أثبتته البحوث المعاصرة من أن النشاط المعرفي للرضيع هو نشاط متفوق جداً، عكس ما كان يعتقد «بياجيه» ،حيث يفوق النشاط المعرفي للأطفال الذين يكبرونه سناً (Diane,s.d :10). كما أن العلوم العصبية تقول بأن الحجم المضاعف للدماغ خلال السنتين الأوليين من الحياة يدل على توسع التشابكات العصبية بعد الولادة (عند الولادة تكون بعد 2500 وبعد انتهاء السنة الثانية تصبح 15000). فالرضيع أصبح ينظر إليه كشريك فاعل مزود بمهارات فطرية بدائية ولكنها تمكنه من أن يكون فاعلاً في محيطه(Diane,s.d.).

النمو الاجتماعي الانفعالي

يصعب الفصل بين مظاهر نمو الطفل، حيث ينمو الرضيع في وضعية اجتماعية يكون فيها هو الفاعل الأساسي. خلال الأسابيع الأولى، وانطلاقاً من الشهر الثاني يبدأ الرضيع بإعطاء أهمية للمحيط ويبدو منبهراً بالوجوه من حوله. وإذا رجعنا إلى التجارب التي قام بها «سبيتز» مثلاً عند الشهر الثالث مثلاً نجد أن النظر إلى وجه الطفل يثير الابتسامة عنده، ومن هنا تنشأ العلاقة فالرد عليها شيء تلقائي ومحبب عند الكبار. وهذه الرابطة الاجتماعية تمهد للتبادل الانفعالي والاجتماعي التي ستعقب هذه المرحلة. وتمثل الأم محوراً للأمن عند

الطفل الذي يجب أن ينمو في جو عاطفي مريح وهو شرط أساسي لكل تقدم في المستقبل. ولا يمكن للطفل أن ينطلق إلا إذا كانت له علاقة تعلق آمنة.

ويمكن القول إن الانفعالات الطفولية تحتل كل الحياة النفسية. في البداية تغلب الانفعالات السلبية، وتظهر عبر البكاء والإحساس بالاستياء في الشهر الثالث من خلال تعابير الوجه.وفي الشهر الخامس يظهر الحزن، ونفرق عند الطفل بين الخوف والقلق، وبين الغضب والعدوانية ويظهر الإحساس بالغيرة في نهاية السنة الأولى. القلق يظهر مع الوجوه الغريبة أو فقدان الإيقاع اليومي لحياته العادية. أما الخوف فيظهر عبر الإشراط. بالنسبة للانفعالات الإيجابية، يظهر حسب «Bridges» الإحساس بالمتعة في نهاية الشهر الثاني كانفعال متميز بالابتسامة وإصدار بعض الأصوات. في الشهر الثامن تظهر فرحته بنفسه وافتخاره بنجاح أنشطته كما يلاحظها «Janet»متعته أن يكون «سبباً». وخلال نفس الشهر يعبر الطفل عن عاطفته مع الأم التي يلاحظ عاطفتها تجاهه. المحاكاة هنا تلعب دوراً مهماً : يتعلم الطفل كيف يحب عندما يشعر أنه محبوب. وأن له قيمة في محيطه. وهذا ما سيحدد له مستقبلاً موقفه تجاه نفسه أي أن يكون صالحاً أو غير صالح. ويمثل عنصراً أساسياً للإحساس بالأمن والثقة (Osterrieth, 2004).

النمو اللغوي

يتولد استيعاب اللغة من خلال سيرورات التواصل بين الطفل وبين محيطه. و»يرى «شومسكي» Chomsky أن الوليد البشري يولد مزوداً بجميع الاستعدادات اللغوية، ويكفيه أن يعيش في وسط اجتماعي يتحدث لغة معينة، ليحول هذا الاستعداد وهذه المقدرة الفطرية إلى لغة معينة، كما أن للطفل البشري جهازاً لغوياً على غرار بقية الأجهزة الأخرى «(أوزي،2013). أما «برينر» Bruner 1983 فهو يركز على السياق الاجتماعي- التواصلي الذي تستعمل فيه هذه اللغة: لم نعد نركز فقط على ما يقوله الطفل، ولكن لمن؟ وكيف ؟ ولماذا يتكلم؟. يعبر الطفل عن نفسه في لحظة الولادة بلغة الصراخ التي تدل عن الحياة والصحة، ثم يأخذ البكاء منحى بدائياً انفعالياً له قيمة تعبيرية. لغة يعبر بها عن رغباته، ويتخذها وسيلة لاستدعاء الأم التي تجلب الراحة والهدوء. وفي نهاية الشهر الثاني يبدأ الطفل بإصدار بعض الأصوات التي تصدر بشكل تلقائي وتكاد تأخذ شكلاً واحداً لدى جميع الأطفال مهما كانت لغتهم وبيئتهم الاجتماعية. ثم يبدأ في تغييرها والتحكم فيها، ومثلما يلعب بيده فهو يلعب بصوته. وهي المرحلة التي يسميها «Pichon» مرحلة المناغاة (stade de gazouillis). يصدر خلالها الطفل مجموعة من الأصوات التي ليس لها علاقة باللغة المنطوقة في المحيط. وابتداء من الشهر الخامس تصدر عن الوليد أصوات لحروف علة ، وهكذا يتعلم الطفل تقليد بعض الأصوات التي يسمعها فيخرج بذلك من مرجعه الخاص إلى استيعاب النماذج الخارجة عنه، مثل «بابا»، «ماما». وفي نهاية السنة تبدأ الكلمة في أخذ معناها المعتاد عند الطفل (Osterrieth, 2004). وتلعب علاقة الطفل بأمه دوراً هاماً في نموه اللغوي، فبقدر ما تتآصر علاقة الطفل بأمه ويكتسب نحوها اتجاها عاطفياً إيجابياً، وكل نقص عاطفي في تعامل الأم مع رضيعها يؤدي إلى التأخر في ظهور اللغة (أوزي،2013).

لقد أشرنا في عدة مواضع إلى أهمية علاقة الأم أو من يقوم مقامها. وسننتقل إلى الفصل الموالي لنتناول الموضوع بأكثر تفصيل.

رابعاً: الأطفال المحرومون والديا وحاجاتهم

الحرمان الوالدي قد يكون تخلياً بمعنى : «تركه لإحسان الآخر» (Vinay,2006). ويتضمن الحرمان معنيين: الفراق والقطع، فالفراق يبقى شيئاً عادياً وضرورياً للنمو عند كلٍّ فرد. وكلمة القطع تحمل المعنى بدرجة «النهائي». الولادة والفطام والدخول إلى المدرسة؛ هي كلها لحظات فراق لدعم الاستقلالية والإحساس بالتفرد. القلق والألم موجودان عند الفراق ولكن عندما نعلم بأن الرجوع ممكن، وعندما نكون مهيئين إليه فالألم ينقص ويتلاشى. القطع في المقابل يولد إحساساً عميقاً بالضياع، لأنه قطع للروابط، والطفل يحتاج لبناء هويته للروابط الاجتماعية التي تضمن له الأمن والاستقرار، وتعطيه الإحساس باستمرارية وجوده، والإحساس بالأمن الداخلي. هذه الروابط تمكنه من أن يتموضع داخل تاريخه الشخصي، يضمن له الانتماء. الطفل المتخلى عنه يجد الفراغ، ابن لا أحد. التخلي هو وعد الطفل بالموت، نسبة الوفاة مخيفة: في القرن الثامن عشر في «روان» Rouen وصلت إلى 95%، وفي فرنسا وصلت إلى 84% (Vidailhet,s.d.).

و نحن خلال هذا البحث سندرس الحرمان خلال مرحلة المهد، حيث تمثل علاقة الأم برضيعها أهم رابط اجتماعي، الذي يعطيه الصورة الأولى لكل الروابط المقبلة في حياته(Dora,2002) .

1. الحرمان العاطفي

نمو الطفل هو نتيجة للتفاعل بين الطفل ومحيطه. غير أن هذه الفكرة البسيطة ظاهرياً تغطي حقيقة معقدة ومتغيرة. وكما تبين لنا في الفصول السابقة فالطفل منذ الميلاد مزود بآليات عصبية دماغية للتفاعل وإقامة العلاقة مع الأم، ولقد توفرت في العقود الأربعة الأخيرة كمية كبيرة وكاشفة من المعطيات والأبحاث والدراسات حول مرحلة البدايات هذه، وكيف توضع فيها أسس الصحة والمرض.

والحرمان العاطفي الكلي كما يعرفه مصطفى حجازي هو: «فقدان الطفل لأية علاقة بالأم أو من يحل محلها، وذلك منذ الشهور الأولى للحياة والنشأة في مؤسسات رعاية الأطفال المحرومين كمجال حيوي وتجربة إنسانية «(بن زديرة،2006 :13). وقد كانت تتخذ أشكالاً بالغة الخطورة في نظم الرعاية القديمة، حيث كان يعهد برعاية الأطفال إلى مربيات موظفات يعملن بدوام رسمي، ويتغيبن عن نفس المجموعة من الأطفال خارج أوقات الدوام وفي العطل. ويعهد لكل مربية بعدد كبير من الأطفال لا يتيح لها سوى القيام بمهام العناية بالتغذية والنظافة بدون توافر فرص التفاعل الكافي. وكانوا يتركون في أسرَتهم ذات الجوانب العالية التي تمنعهم من الحركة. فهم يتميزون بتأخر عام في النمو، وعلى جميع الأصعدة الجسمية والحركية واللغوية والذهنية والانفعالية، رغم التغذية الجيدة والعناية الصحية. وهناك تدن لدرجة المناعة ضد الأمراض، ويظل هؤلاء الأطفال في حالة اللامبالاة تجاه مبادرات الراشد الغريب. فلا هم يتفردن أو يخافون منه ولا هم يتجاوبون معه. كما أنهم لا يبالون لمن يحملهم أو يتركهم.

نحن هنا أمام إعاقة الآلية العصبية – الفطرية بسبب عدم التجاوب والإثارة من قبل الراشد، وفي غياب العلاقة الوثيقة الدائمة الحامية والراعية والمطمئنة. لقد حرم هؤلاء فرصة إقامة رباط إنساني نوعي انتقائي متين وثابت مع شخص راشد مرجعي، مما أعاق نموهم. وإذا استمروا على هذه الحالة فإن نموهم يتعرض لتعثر جدي قد لا يمكن تعويضه لاحقاً على كل الأصعدة وخاصة العاطفية والاجتماعية. فهم يتعرضون لما يسمى «المؤسسة»، أي التكيف شبه المرضي لعالم المؤسسة الضيق ونظام حياة القطيعة. لا تتكون لديهم الهوية الذاتية المتميزة والمتمايزة. ولا يصلون إلى درجة كافية من الاستقلالية الذاتية. أما نموهم العاطفي فيتصف بالطفلية أو ما يسمى بـ «الشحاح العاطفي»، وتتضح آثار هذا الحرمان على صعيد النمو العاطفي- الجنسي، ويتجلى ذلك خصوصاً عند الفتيات اللواتي يتم تزويجهن بترتيب من المؤسسة، فهي تظل قاصرة عاطفياً وشخصياً عن تحمل المسؤولية. هناك خلل تكويني أساسي في حياتهم راجع إلى الحرمان من العلاقة الوثيقة التي تسمح لهم ببناء كيانهم النفسي. هذا الخلل القاعدي لن يوفر الطمأنينة والثقة القاعدية بالذات والمحيط التي لا تقوم إلا على الرباط الأولي المتين. ولقد أجريت العديد من التجارب على صغار القردة التي فصلت عن أمهاتها وعن بني جنسها منذ الميلاد، وقد أدى ذلك إلى العجز عن القيام بأدوارها الاجتماعية والجنسية حين كبرت، مثل رفض التزاوج ورفض تقبل دور الأمومة ورفض الصغار حين تم تلقيحها اصطناعياً، ناهيك عن نسبة الوفيات المرتفعة في بداية الحياة (حجازي، 2013).

وتبين هذه المعطيات جميعاً مقدار أهمية وأولوية العلاقة الوثيقة مع الأم في إرساء أسس الصحة النفسية التي تقوم على الطمأنينة القاعدية.

2. نظرية التعلق عند «بولبي» Bowlby

هذه النظرية قدمها «جون بولبي» وساعدت في تطويرها «ماري إينسوورث». وتتمثل أطروحتها الأساسية في أن الرباط الإنساني بين الطفل وأمه، ثم بينه وبين أفراد أسرته الأقربين يمثل دافعاً أولياً تماماً كالحاجة إلى الغذاء والنوم والحماية، وليس دافعاً ثانوياً ينشأ انطلاقا من تلك الحاجات الأولية. وتذهب هذه النظرية إلى القول أيضاً أن نوعية العلاقة الأولية مع الأم، ومنذ الشهور الأولى هي التي تحدد نموه المعافى أو تعيقه. وقد فتحت هذه النظرية الباب أمام مئات من الدراسات التي طورته وعمقته، وصولاً إلى الحديث الراهن عن العلاقة بين الجنين وأمه، وآثارها على نموه النفسي. وقد انطلقت هذه النظرية من مرجعية التحليل النفسي، ومن السجلات الغنية بالمعطيات لملاحظة الأطفال المفصولين عن ذويهم من نزلاء مؤسسات الرعاية التي عمل بها «بولبي». وما لبث أن عين في بداية الخمسينات رئيساً لوحدة الصحة النفسية في منظمة الصحة العالمية. ولقد وضع بتعاون مع فريق من العلماء من بينهم «بياجيه» و«شبيتنر» و«إيركسون» و«مرغريت ميد» تقريراً عن آثار الانفصال عن الأم صدر عام 1951 بعنوان «الرعاية الأمومية والصحة النفسية» عن منظمة الصحة العالمية .

وطور «بولبي» نظريته مستفيداً من مبدأ فطرية العلاقة بين صغير الحيوان وأمه، ومبدأ المراحل الحرجة الذي يذهب إلى أن هناك فترة حساسة لانطلاق العلاقة بينهما. ومن خلال هذه الأعمال وضع أساس نظرية التعلق في ورقتين الأولى تهتم ب«طبيعة رباط الطفل بأمه» والثانية تهتم ب«قلق الانفصال».تقرر الورقة الأولى أن هناك مكونات غريزية تنشط آليات الارتباط: التشبث، والاتباع، والامتصاص، وكذلك آليات الإشارة وأبرزها الابتسامة والبكاء اللذان يمثلان نقطة تفاعل علائقي مع الأم أو بديلها. وكلها آليات تنمو خلال السنة الأولى بمعزل عن إشباع الحاجات الأولية، وتتكامل فيما بينها كي تتركز على شخصية أم محددة خلال النصف الثاني من السنة الأولى. أما الورقة الثانية فتتمثل فكرتها الأساسية في أن نظريات التحليل النفسي التقليدية والسلوكية لا تستطيع تفسير شدة تعلق الصغير بأمه، ولا ردود الفعل المأساوية على الانفصال عنها. ويمر رد الفعل على الانفصال بأربع مراحل بناء لدراسة علمية حول الموضوع. مرحلة الذهول تليه مرحلة التفطر العاطفي والاحتجاج، ويأتي الأسى والتفكك في المرحلة الثالثة، ثم تحدث عملية إعادة تنظيم حياتي دفاعي في المرحلة الرابعة.

لقد فتحت هذه النظرية آفاقا هامة في مجال بناء الركائز الأولى للصحة النفسية خلال عملية التفاعل المتبادل والانتقائي ما بين الطفل والأم أولاً، ثم بينه وبين الأقربين من أفراد أسرته. وهو ما يضع أسس الطمأنينة القاعدية بالسيطرة على واقعه، ذلك الإحساس الذي يطلق طاقات النماء لديه.

3. التطوير لنظريات التعلق

لقد تم القيام بسلسلة من الأبحاث التي ركزت على التفاعل المبكر جداً بين الطفل وأمه، وصولاً إلى الحياة الجينية ولقد اتضح أن التفاعل والعلاقة هما أبكر مما اعتقده «بولبي»، الذي اعتقد أن العلاقة الانتقائية تقوم بعد الشهر السادس. وكانت نتائج الأبحاث الفرنسية والأمريكية مذهلة في كشفها عن الغنى الهائل للتفاعل بين الوليد وأمه، منذ ما قبل الميلاد وفي أيام الحياة وأسابيعها الأولى. أورد الباحث «هوبير مونتانييه» سنة 1988 ملخصاً حول ما وصلت إليه الأبحاث في المركز الوطني الفرنسي:

- لدى المولود الجديد حساسية فطرية لتميز الروائح، وهو ما يؤسس لعلاقة ألفة مع رائحة أمه منذ اليوم الثالث ، وكأنه يرسم لها خريطة كيميائية.
- لدى المولود الجديد حساسية لسماع دقات قلب أمه وترانيم صوتها، حيث يستجيب الجنين لدقات قلبها منذ أسبوعه الخامس والعشرين. يهدأ بالدقات العادية وينزعج بالدقات الغير عادية. ويكيف امتصاصه تبعاً للاقتران الصوتي. ويقوم بسلوك كامل ومعقد لمختلف المثيرات التي تأتيه من الأم دون غيرها(وضعية الاحتضان بين الذراعين على الصدر).
- يستطيع أن يقوم بمحاكات حركات الوجه وهو ما سمي ب»التزامن التفاعلي»
- له قدرة على الإدراك التوليفي في صيغة مميزة وانتقائية ما بين صوت الأم ووجهها منذ سن الأسبوعين.
- أن تغيير المربية يؤدي إلى انزعاج الطفل، ويحدث اضطراباً في عملية التفاعل.
- كما أن الطفل ينزعج من تعابير وجه أمه الجامد، يتوقف عن الابتسامة ويدير وجهه. يبدو وكأن الطفل يحاول ضبط سلوك أمه وتوجيهها كي تتجاوب معه.
- نظام التفاعل بين الطفل وأمه يحرك الخرائط العصبية الدماغية الفطرية للتفاعل والعلاقة فيعززها وينميها وينشطها.(الطفل يملك حالة ما بين ذاتية أولية على شكل تجهيز دماغي معقد من الاستعدادات والقدرات على الاتصال).
- للطفل قدرة هائلة على التعلم الشرطي.
- قدرة الطفل على القيام بعدة عمليات معرفية ،ومن هنا تبين أن الطفل كائن منظم وليس فقط منظماً، وفاعل وليس فقط منفعلاً.

أما الجامعات الأمريكية الكبرى فقد اهتمت بالتعلم في المرحلة الجنينية، حيث أجريت دراسات في جامعة فلوريدا وكولومبيا تبين قدرة الطفل على التعلم قبل الميلاد، وتذكر بعض مظاهر حياته الجنينية. كما اهتمت الدراسات بآثار انفعالات الأم على الجنين والمولود الجديد، والنمو المعرفي عند الطفل، والعلاقة بين كثافة التواصل ونمو الذكاء، وكلها تلتقي على أهمية هذه العلاقات في إرساء أسس الصحة النفسية (حجازي،2003).

كخلاصة نرى بأن هذه الإشارات البسيطة لبعض نتائج البحث العلمي تشير إلى أهمية علاقة الطفل بأمه ،ثم أسرته من بعدها في نمو الطفل وثقته بنفسه وإمكاناته وقدراته. كما تبين أن هذه العلاقة فطرية وأولية، وتبين في المقام الثالث كم أن الطفل مزود بالإمكانات العصبية الخلاقة منذ ما قبل الميلاد.

منهجية البحث وأدواته

1- مشكلة البحث

لم يعد يختلف الباحثون بأن كل طفل له قدرة فطرية واستعدادات أولية للتعلم والنمو. هذه القدرة الداخلية تتأثر بالتجربة التي يقدمها المحيط، كما أنها تتحكم ولو جزئياً في الطريقة التي يردَ بها الأطفال على هذه التجارب التي يعيشونها. فالتفاعل الدينامي بين القدرات والاستعدادات الذاتية من جهة وما يقدمه المحيط من جهة أخرى يكون مرتفعاً جداً خلال السنوات الأولى من الحياة. والأفراد الذين يشاركون في تكوين المحيط الذي يولد وينمو فيه الطفل، يكوّنون قاعدة لنموه من خلال تلبية احتياجاته وتقديم الحماية اللازمة، والأمن العاطفي الذي يحتاجه الطفل.

وتعتبر السنوات الأولى القاعدة التكوينية لكل كائن إنساني. فهذه المرحلة هي التي تحدد التطور والتقدم الجسمي والنمو النفسي والاجتماعي، والذي لا يقارن لما سيقع في المراحل المتقدمة من العمر (Ximena,2007).

وتعرف مرحلة المهد عبر وصف النمو الجسمي الحركي، والاجتماعي الانفعالي، والمعرفي، واللغوي. مع التأكيد على العلاقة الوثيقة التي تربط هذه المجالات ببعضها البعض، وعلى وحدة النمو. كما تمثل معايير النمو المؤشرات التي تحدد لنا في كل مرحلة المعرفة الدقيقة بخصائص الأطفال ومعالم نموهم في مختلف الجوانب.

وكما يؤكد «بولبي» فإن التفاعل الذي يقع بين الطفل ومحيطه، يمكن أن يخلق مسالك ثانوية في بعض الأحيان ،وذلك تحت تأثير العوامل الخارجية يؤدي بالطفل إلى مغادرة مسلك النمو العادي وإلى اتباع مسالك أخرى. هذا التحول يمكن أن يكون متكيفاً أو غير متكيف (Mathijs,2006). فالطفل الذي يحرم من علاقته بأمه أو من يحل محلها منذ الشهور الأولى ويودع في مؤسسة للرعاية سيحرم من التفاعل المناسب الذي يمكن أن يقدمه له المحيط. وبالتالي سيؤثر ذلك على وحدة نموه ونضجه وتوازنه وبالتالي على التكيف الملائم مع بيئته ومع ما يقدم له من خبرات وتجارب.

فالسؤال هنا: هل يختلف النمو النفسي لدى الأطفال المحرومين والدياً والمودعون في مؤسسات الرعاية مقارنة بأقرانهم في مرحلة المهد و المقيمون مع أسرهم؟

ومن هنا سنضع الأسئلة الفرعية التالية:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أبعاد النمو والقيمة المعيارية للنمو؟
- هل توجد فروق دالة إحصائياً بين الأطفال المحرومون والديا و أقرانهم العاديين في أبعاد النمو النفسي بمرحلة المهد؟
- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أبعاد النمو النفسي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد النمو النفسي لدى عينة الأطفال المحرومين والديا والأطفال العاديين في مرحلة المهد على مستوى الجنس؟

2- فرضيات البحث

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات النمو النفسي و أبعاده لدى عينة الأطفال العاديين ومعاييره حسب المقياس المستخدم لصالح الأطفال العاديين.
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات النمو النفسي و أبعاده لدى عينة الأطفال المحرومين والدياً ومعاييره حسب المقياس المستخدم لصالح معايير النمو.
3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات النمو النفسي و أبعاده لدى عينة الأطفال المحرومين والدياً وبين متوسطات درجات النمو النفسي و أبعاده لدى عينة الأطفال العاديين في مرحلة المهد لصالح الأطفال العاديين.
4. توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أبعاد النمو عند عينة الأطفال ككل.
5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات النمو النفسي و أبعاده لدى عينة الأطفال المحرومين والدياً ومتوسطات درجات النمو النفسي و أبعاده لدى عينة الأطفال العاديين على مستوى الجنس.

3- عينة البحث

تكونت عينة البحث من مجموعتين:

المجموعة الأولى تتكون من 30 طفلا في مرحلة المهد من الأطفال العاديين أي الأطفال الذين يعيشون في كنف أسرتهم (تتراوح أعمارهم من 6 أشهر إلى 12 شهراً) وتنقسم بدورها إلى مجموعتين: 15 إناث و15 ذكور. وقد تم اختيار العينة من الرباط بالمركز الصحي ابن خلدون (الذين يأتون للقيام بالتلقيح). وبعض دور الحضانة بالرباط (4 أطفال) والبقية قمت بزيارتهم بين أهلهم في مقر إقامتهم.

المجموعة الثانية تتمثل من 30 طفل في مرحلة المهد من الأطفال المحرومين والدياً (تتراوح أعمارهم من 6 أشهر إلى 12 شهراً) المقيمين في مؤسسات الرعاية: ب الرباط، القنيطرة، الدار البيضاء، فاس، مراكش، طنجة.

ويبين الجدول التالي توزيع العينة على مناطق البحث.

جدول رقم (2):توزيع العينة على مناطق البحث

العينة	أسماء المراكز	إناث	ذكور	المجموع
المحرومون والديا ومؤسساتهم	للا حسناء بالدار البيضاء	3	8	14
	مركز الأمل بفاس	2	4	7
	مركز للا مريم بالرباط	2	2	4
	مركز حماية الطفولة بالقنيطرة(مستشفى الإدريسي)	2	1	3
	دار الأطفال بطنجة	2	0	2
	مركز حماية الطفولة بمراكش(إيزيل)	4	0	4
الأطفال العاديين		15	15	30
المجموع		30	30	60

4- محددات البحث

تنحصر حدود هذه الدراسة في أفراد العينتين المشار إليهما آنفا. ومن هنا، فإن نتائجها لا تنطبق سوى على هذه العينة المدروسة، وعلى ما شابهها من الأطفال الذين يعيشون نفس الوضعية ويخضعون لنفس التأثيرات البيئية. مما يدل على أن نتائج الدراسة لا تنطبق على جميع أطفال مرحلة المهد لم تكن لهم نفس ظروف أفراد العينة موضوع الدراسة.

5- تحديد المفاهيم الإجرائية للبحث

1. الأطفال العاديون: هم الأطفال الذين يعيشون في كنف أسرهم (الأم والأب والإخوة إن وجدوا)، أو يذهبون إلى دور الحضانة خلال ساعات عمل الأم. وتتراوح أعمارهم بين ستة أشهر وسنة.
2. الأطفال المحرومين والديا: هم الأطفال الذين يقيمون بدور الرعاية بالمغرب. وتتراوح أعمارهم بين ستة أشهر وسنة.
3. معايير النمو: هي القيمة التي حددها المقياس لكل فئة عمرية (كل ستة أشهر).
4. درجة النمو: هي الدرجة التي يقيسها المقياس في كل بعد من أبعاد النمو(الجسمي الحركي، الاجتماعي الانفعالي، المعرفي، اللغوي)أو في النمو الكلي.
5. مرحلة المهد: هي المرحلة التي تبدأ من ستة أشهر إلى نهاية السنة الأولى .

6- منهج البحث

استخدم هذا البحث خلال جمع البيانات المنهج الوصفي، باعتباره المنهج المناسب في الدراسات التي تهدف إلى وصف الظاهرة كما هي في الواقع، وذلك من خلال جمع البيانات اللازمة باستخدام مقياس معايير النمو.

7- أدوات البحث

استخدم خلال هذا البحث مقياس معايير النمو النفسي (عليان و مطر،2009) الذي يمثل المؤشرات التي تحدد لنا في كل مرحلة المعرفة الدقيقة بخصائص الأطفال ومعالم نموهم في مختلف المجالات النمائية التالية:

أ. المجال الاجتماعي الانفعالي:ويشمل المجال التكيفي والمجال التفاعلي

ب. المجال الحركي:قدرة الطفل على استخدام وضبط عضلات الجسم الكبيرة والدقيقة.

ج. مجال التواصل: التواصل الاستقبالي والتواصل التعبيري

د. المجال المعرفي: المهارات والقدرات العقلية (مع استثناء مهارات اللغة والتواصل) كالانتباه، الإدراك (عليان ومطر، 2009).

الخصائص السيكومترية للمقياس

لقد تم ترجمة المقياس وتحكيمه بعرضه على أساتذة في مجال علم النفس الطفل بالجامعة الأردنية في البيئة العربية.

و للمزيد من التأكد فقد قامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلي للمقياس

لقياس التناسق والارتباط الداخلي للمقياس، قمت بحساب معامل ألفا- كرومباخ. ويعتمد على حساب الارتباط الداخلي بين إجابات الأسئلة. وقد وجدت النتائج التالية بالنسبة لمرحلة المهد:

جدول رقم(3) قيمة معامل ألفا-كرمباخ

أبعاد المقياس	معامل: ألفا- كرومباخ
النمو الجسمي-الحركي	Alpha = .9203
النمو الاجتماعي والانفعالي	Alpha = .9151
النمو المعرفي	Alpha = .8623
النمو اللغوي	Alpha = .7694

و تدل النتائج فعلا على أن المقياس يتميز بتناسق داخلي جيد بالنسبة لهذه العينة.

طريقة تطبيق المقياس

يستغرق تطبيق المقياس من 25 دقيقة إلى 45 دقيقة لكل فرد من أفراد العينة. و قد روعيت تعليمات تطبيق كل فقرة، ومعايير تصحيحيها.

8- المعالجة الإحصائية لبيانات البحث

قامت الباحثة بالتحليل الاحصائي للاستبيانات بالاعتماد على أدوات برنامج .IBM SPSS Statistics؛ حيث تم استخدام: التحليل العاملي، اختبار «ت» لتحديد دلالة الفروق، المخطط الصندوقي، الرسوم البيانية.

عرض ومناقشة نتائج البحث

قامت الباحثة بالتحقق من الفرضيات التالية:

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات النمو النفسي و أبعاده لدى عينة الأطفال العاديين ومعاييره حسب المقياس المستخدم لصالح الأطفال العاديين.
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات النمو النفسي و أبعاده لدى عينة الأطفال المحرومين والدياً ومعاييره حسب المقياس لصالح معايير النمو.
3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات النمو النفسي و أبعاده لدى عينة الأطفال المحرومين والدياً وبين متوسطات درجات النمو النفسي و أبعاده لدى عينة الأطفال العاديين في مرحلة المهد لصالح الأطفال العاديين.
4. توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أبعاد النمو عند عينة الأطفال ككل.
5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات النمو النفسي و أبعاده لدى عينة الأطفال المحرومين والدياً ، ومتوسطات درجات النمو النفسي و أبعاده لدى عينة الأطفال العاديين على مستوى الجنس .

أولاً: بالنسبة لعينة الأطفال العاديين

الفرضية الأولى: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات النمو النفسي و أبعاده لدى عينة الأطفال العاديين ومعاييره حسب المقياس المستخدم لصالح الأطفال العاديين.

للتحقق من الفرضية تم استخدام اختبار «ت» للعينة المستقلة والذي أعطى النتائج التالية:

جدول رقم (4) يوضح اختبار(ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات النمو بأبعاده لدى عينة الأطفال العاديين والقيمة المعيارية لكل بعد والتي يعطيها المقياس.

الأطفال العاديين	المتوسط الحسابى	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	درجة الحرية	مستوى الدلالة
النمو الجسمي الحركي T=38	50.77	8.64	8.092	29	0.000
النمو الاجتماعي الانفعالي T=30	51.60	4.15	28.515	29	0.000
النمو اللغوي T=16	26.67	2.25	25.979	29	0.000
النمو المعرفي T=16	29.30	4.10	17.753	29	0.000
النمو الكلي T=100	160	16.00	20.576	29	0.000

يتبين من خلال الجدول رقم (4) أن قيمة اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات كل بعد من أبعاد النمو لدى عينة الأطفال العاديين والقيمة المعيارية لكل بعد، دالة إحصائياً. فمستوى الدلالة لم يتجاوز الحد 10.00 ويمكننا من التخلي عن الفرضية الصفرية. مما يعني وجود فروق ذات دلالة مرتفعة إحصائياً بين درجات كل بعد من أبعاد النمو والنمو الكلي، وبين القيمة المعيارية لكل بعد من أبعاد النمو والقيمة المعيارية للنمو الكلي.

ونستنتج من نتيجة الاختبار صحة الفرضية الأولى القائلة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات النمو النفسي و أبعاده لدى عينة الأطفال العاديين ومعاييره حسب المقياس المستخدم لصالح الأطفال العاديين.

وتعتبر مرحلة المهد هي المرحلة النشطة في النمو النفسي عند الطفل. ففي نهاية هذه المرحلة يصبح الرضيع اجتماعياً ومتعاوناً وله قدرة خاصة على اللغة وعلى الحركات الدقيقة والتي لا يتقاسمها مع أي فصيل حيواني. وتتميز عينة البحث بكون أغلب الأمهات متفرغات لرعاية أطفالهن، أو أن إحدى المقربات من العائلة مثل الجدة أو الأخت هي التي تقوم مقام الأم في الرعاية. وبالنسبة لأفراد العينة المتواجدين في الحضانة فهم قلة ولا يبقون بها سوى بضع الساعات. ومن هنا نرى أن هؤلاء الأطفال يتمتعون بتفاعل جيد مع المحيط الذي يعيشون فيه. ويعتبر التفاعل الاجتماعي والانفعالي وخاصة مع الأم أو من يقوم مقامها هو البوابة التي تساعد الطفل على النمو، وخاصة في الستة أشهر الأولى. وتمكنه من إقامة علاقة تعلق متبادلة تثير النمو على كافة أبعاده النفسية (Osterrieth,2004).

وقد أكدت الدراسة الأولى والدراسة الثانية «مشروع بلتيمور» للعالمة «ماري إينسوورث» سنة 1957 على أن الاستجابة العالية للأم في الربع الأول من السنة الأولى يؤدي إلى درجة أكبر من الانسجام في الربع الأخير من نفس السنة. ويكون توجهه أكبر إلى الاستكشاف (حجازي،2013).

وكما أكد «مونتانييه» من خلال أفلام الفيديو للتفاعل مع الأم في المركز الوطني الفرنسي أن الطفل قادر منذ أيامه الأولى بعد الميلاد على القيام بعدة عمليات معرفية وهو بالتالي كائن منظِم وليس فقط عنصراً منظَماً فاعلاً وليس منفعلاً. كل هذه المعطيات تفسر الدرجة المرتفعة التي تحصل عليها أفراد العينة. هذا علاوة على أن النمو يشهد تطوراً وتقدماً عند الأطفال بسبب الاستقرار الأمني والتطور التكنولوجي في بلداننا. نذكر هنا دراسة رايمون كاتل (Raymond Gattel 1935) التي بينت أن نسبة الذكاء أطفال السن العاشرة بقيت متشابهة بين سنة 1935 و1948 نظراً لتدني ظروف الحياة والأمن بينما ارتفع معدل الذكاء من 100 إلى 112.5 سنة 1985 بتوافر التغذية الجيدة والعيش في وسط أسري آمن ومستقر، وكذلك بالظروف الصحية العامة المتوافرة للأطفال (أوزي،1999).

ثانياً: بالنسبة لعينة الأطفال المحرومين والديا

الفرضية الثانية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات النمو النفسي و أبعاده لدى عينة الأطفال المحرومين والدياً ومعاييره حسب المقياس المستخدم لصالح معايير النمو.

و للتحقق من الفرضية استعمل اختبار «ت» للعينة المستقلة والذي أعطى النتائج التالية :

جدول رقم (5) يوضح اختبار(ت) لدلالة الفروق بين متوسطات النمو لكل بعد لدى عينة الأطفال المحرومين والدياً والقيمة المعيارية لكل بعد.

الأطفال المحرومين والديا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	درجة الحرية	مستوى الدلالة
النمو الجسمي الحركي	35.77	7.92	-1.544	29	0.133
T=38					
النمو الاجتماعي الانفعالي	32.83	5.38	2.887	29	0.007
T=30					
النمو اللغوي	21.70	3.13	9.971	29	0.000
T=16					
النمو المعرفي	21.47	5.62	5.323	29	0.000
T=16					
النمو الكلي	111.77	18.56	3.472	29	0.002
T=100					

يتبين من خلال الجدول رقم (5) أن قيمة اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسط النمو الجسمي الحركي ومتوسط النمو الاجتماعي الانفعالي وبين القيمة المعيارية للنمو الجسمي الحركي والقيمة المعيارية للنمو الاجتماعي الانفعالي غير دالة إحصائياً عند عينة الأطفال المحرومين والدياً ، فمستوى الدلالة تجاوز الحد 0.05. مما يعني عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين نمو البعدين الجسمي الحركي والانفعالي الاجتماعي والقيمة المعيارية لهذين البعدين. غير أن قيمة اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسط النمو المعرفي ومتوسط النمو اللغوي عند عينة الأطفال المحرومين والدياً وبين القيمة المعيارية للنمو المعرفي والقيمة المعيارية للنمو اللغوي دالة إحصائياً. فمستوى الدلالة لم يتجاوز الحد 10.0. مما يعني وجود فروق ذات دلالة مرتفعة إحصائياً بين النمو المعرفي والقيمة المعيارية للنمو المعرفي وكذلك بالنسبة للنمو اللغوي. أما بالنسبة للنمو الكلي فإن قيمة الاختبار(ت) لدلالة الفروق بين متوسط النمو الكلي

وقد أظهرت النتائج عدم صحة الفرضية الثانية القائلة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات النمو النفسي و أبعاده لدى عينة الأطفال المحرومين والدياً ومعايير النمو حسب المقياس المستخدم لصالح معايير النمو.

فرغم أن النمو الكلي مازال يظهر فروقا دالة بينه وبين معايير النمو، إلا أنه على مستوى بعض أبعاده بدأت النتيجة تصبح غير دالة. ويمكن أن ترجع نتيجة الفروق الدالة لعاملين اثنين: الأول أن هؤلاء الأطفال دخلوا إلى دور الرعاية في أعمار متفاوتة فهناك من عاش مع أمه مدة ولو قصيرة، شكلت عنده عاملاً من عوامل الحماية التي انتصر بها ولو مؤقتاً على خطر التخلي. أما العامل الثاني وهو الذي أكده بعض العلماء مثل «Rutter» ناتج عن الاختلافات الفردية والاستعدادات الأولية ، والتي إذا انضافت إليها بعض العوامل المحيطية يمكن أن تخفض من آثار التخلي وتكسبه مرونة أكثر(Anaut,2006).

نلاحظ بأن متوسط النمو الجسمي الحركي قد انخفض عن معيار المقياس غير أنه لم يصل إلى حد الدلالة، وهذا يعد مؤشراً أو منبهاً بصفة عامة للعينة ككل على خطورة وضعيتهم. فهذه المرحلة من ستة أشهر إلى سنة هي المرحلة التي يتعلم فيها الطفل بداية المشي، فهي تتطلب العناية والمراقبة المكثفة لحركاته لوقايته من الخطر وإعطائه الفرصة حتى يتدرب على الوقوف في فضاء واسع. وهذا ما لا يتوافر في دور الرعاية، فالأطفال حفاظاً على أمنهم يظلون في محيط ضيق (فراش) خلال معظم الوقت. وهذا ما أكدته دراسة فريق من الباحثين السويسريين

سنة 2000 حول الأطفال اللذين يعيشون في دور الرعاية منذ الولادة في رومانيا، واللذين كان متوسط أعمارهم ثمانية أشهر. فوجدوا أن النمو الجسمي لحظ تأخراً أدنى من أبعاد النمو الأخرى(Ferrari & Bonnot, 2013).

إذا يمكن القول بأن هناك من هؤلاء الأطفال من يحاول مقاومة هذا الإهمال في انتظار من يمد لهم يد العون لمساعدتهم على التكيف والالتحاق بركب النمو السليم والمتوازن.

ثالثاً: مقارنة المجموعتين الأطفال المحرومين والدياً والأطفال العاديين

الفرضية الثالثة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات النمو النفسي و أبعاده لدى عينة الأطفال المحرومين والدياً وبين متوسطات درجات النمو النفسي و أبعاده لدى عينة الأطفال العاديين في مرحلة المهد لصالح الأطفال العاديين.

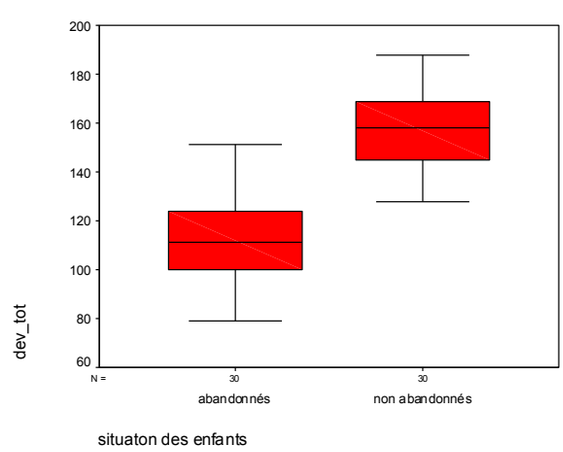
و للتحقق من صحة الفرضية استعمل اختبار «ت» الذي أعطى النتائج التالية:

جدول رقم (6) يوضح اختبار(ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات النمو النفسي و أبعاده وأبعاده حسب وضعية الأطفال(المحرومون والدياً و العاديين)

أبعاد النمو	الوضعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	درجة الحرية	مستوى الدلالة
النمو الجسمي الحركي	المحرومون والدياً	35.77	7.92	-7.009	58	0.000
	العاديين	50,77	8,64			
النمو الانفعالي الاجتماعي	المحرومون والدياً	32.83	5.38	-5.136	58	0.000
	العاديين	51.60	4.15			
النمو اللغوي	المحرومون والدياً	21.70	3.13	-7.057	58	0.000
	العاديين	26.67	2.25			
النمو المعرفي	المحرومون والدياً	21.47	5.62	-6.162	58	0.000
	العاديين	29.30	4.10			
النمو الكلي	المحرومون والدياً	111.77	18.56	-10.45	58	0.000
	العاديون	158.33	15.84			

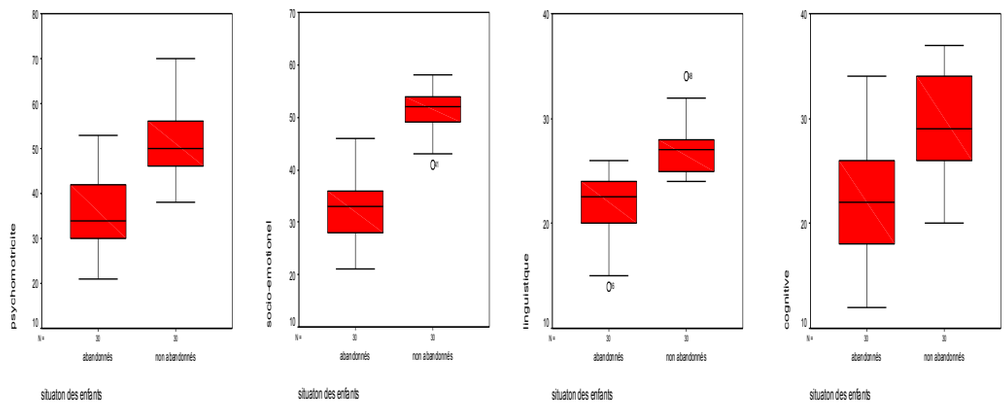
يتبين من خلال الجدول رقم (6) أن قيمة اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات النمو الكلي ومختلف أبعاده حسب وضعية الأطفال، دالة جداً إحصائياً. فمستوى الدلالة يساوي 0.00. مما يعني وجود فروق ذات دلالة مرتفعة إحصائياً بين الأطفال العاديين والأطفال المحرومين والدياً على مستوى النمو العام، وعلى مستوى كل بعد من أبعاد النمو.

وهذا ما يتضح من خلال أشكال المخطط الصندوقي التالية:



الشكل رقم(3) للمخطط الصندوقي يظهر الفرق بين النمو الكلي لدى الأطفال العاديين والأطفال المحرومين والدياً

نلاحظ أن أكثر من 50 % من عينة الأطفال العاديين يتفوقون في النمو النفسي على الأطفال المحرومين والديا.



الشكل رقم(4) للمخطط الصندوقي يظهر الفرق بين أبعاد النمو لدى الأطفال العاديين والأطفال المحرومين والدياً

وقد أظهرت النتائج الإحصائية من خلال الجدول رقم(6) تحقق هذه فرضية بوجود فروق ذات دلالة إحصائية مرتفعة بين متوسطات درجات النمو النفسي و أبعاده لدى الأطفال المحرومين والدياً والأطفال العاديين في مرحلة المهد لصالح الأطفال العاديين.

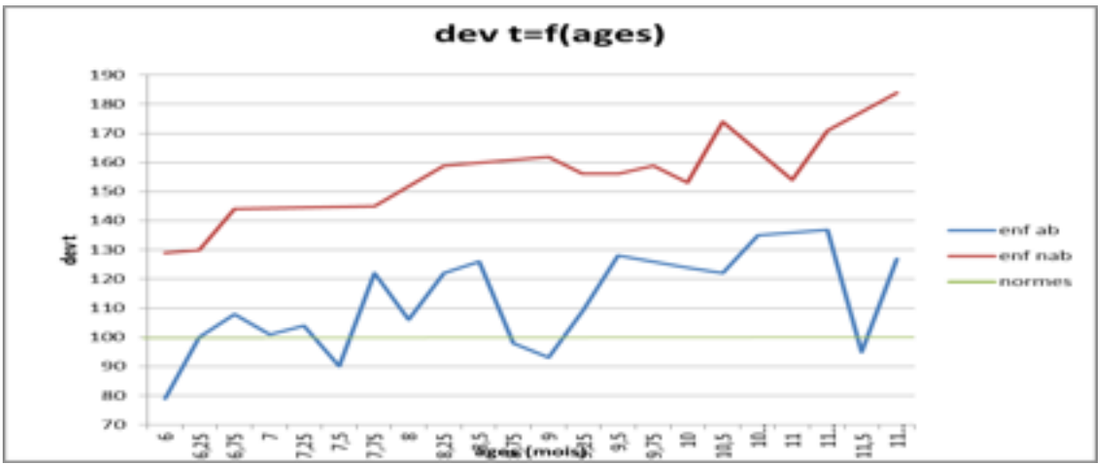
وللمزيد من الدقة فإن المخطط الصندوقي حسب الشكل رقم (4)؛ الذي يظهر الفرق بين العينتين على المستوى البعد الاجتماعي الانفعالي هو الأعلى على الإطلاق. حيث نلاحظ أن أكثر من 50%من عينة الأطفال العاديين يتفوقون في النمو النفسي على الأطفال المحرومين والديا على كل بعد، وبالنسبة للنمو الاجتماعي الانفعالي فالفرق يكاد يصل إلى 100 % بين العينتين.

وقد اتفقت هذه النتائج لما خلصت إليه نتائج التقرير الذي قام به «بولبي» بطلب من منظمة الصحة العالمية حول الصحة العقلية للأطفال الذين يعيشون في دور الرعاية، والذين يتمتعون برعاية مادية مقبولة، ولكنهم يعانون من اضطرابات في النمو، إلا أنه بغض النظر على اختلاف الدول واختلاف الخدمات المقدمة في دور الرعاية، واختلاف أعمار الأطفال ... تنحو كل التحاليل إلى وصف حالة من الاضطرابات النفسية والعقلية ومن العياء الذي يوجد فيه هؤلاء الأطفال المنفصلين عن أمهاتهم. (Tourrette & Guidetti, 2014).

وعلى عكس ما اعتقده «بولبي»، الذي أكد على أن العلاقة الانتقائية تقوم بعد الشهر السادس؛ فقد كشفت نتائج الأبحاث الفرنسية والأمريكية عن الغنى الهائل للتفاعل بين الوليد وأمه، منذ ما قبل الميلاد وفي أيام الحياة وأسابيعها الأولى (حجازي،2013)، وهذا ما تؤكده نتائج هذه الدراسة التي أبرزت انحدار درجة النمو منذ الشهر السادس وما قبله.

كما اتفقت النتائج مع ما خلصت إليه الدراسة سنة 2000 التي قام بها فريق من الباحثين السويسريين حول أطفال دور الرعاية في رومانيا حيث ركزوا على خطورة الاضطرابات النفسية، التي تعبر عن إصابة كلية أو اضطراب شامل للنمو(Ferrari & Bonnot, 2013). كما اتفقت النتائج مع ما خلصت إليه الدراسة سنة 2000 التي قام بها فريق من الباحثين الأمريكيين والتي لا تزال مستمرة حول أطفال دور الرعاية في رومانيا. وقد بينت الدراسة أن لتجربة الطفولة المبكرة تأثيرات عميقة في نمو الدماغ. ولم تستطع بيوت التبني أن تعالج جميع الشذوذات العميقة في النمو والمرتبطة بالتربية المؤسساتية (شارلز نيلسون وآخرون،2013).

وهذا فعلاً ما لاحظته خلال تطبيق المقياس (المقياس يستعمل الملاحظ والمقابلة والمواقف المقننة) على بعض الأطفال، بأن هناك تأخر عام في النمو وخمول ولامبالاة عامة، إلى درجة أني أذهب لأتأكد مرة ثانية من العمر الزمني للأفراد العينة، وأتأكد من أنهم لا يعانون من أي مرض جسمي أو إعاقة ذهنية. وعلى سبيل المثال إذا أخذنا الشكل رقم (7) للرسم المبياني فقد استخرجت منه النتائج التي تخص بعض العينات: فتاة في عمر 9 أشهر وثلاثة أسابيع من المحرومين والدياً لها 95 درجة في النمو العام بينما آخر درجة للأطفال العاديين هي 129 لفتاة عمرها ستة أشهر. ومن هنا نرى من خلال نتائج الدراسة أن النمو يعرف انخفاضاً عاماً ودالاً على مستوى النمو الكلي بالنسبة للأطفال المحرومين والدياً ، وذلك منذ بداية الشهر السادس كما جاء في عينة البحث.



الشكل رقم(7): النمو العام بدلالة العمر الزمني

نلاحظ من خلال الشكل (7) أن المحرومين والدياً تتراوح درجة النمو الكلي بين 80 و140 بينما عند العاديين تتراوح بين 130 و180 درجة. علاوة على ذلك فالدالة بالنسبة للأطفال العاديين تظهر اختلافاً طبيعياً بين الأفراد والنمو يتزايد بطريقة طبيعية مع ازدياد العمر. أما بالنسبة للأطفال المحرومين والدياً فالدالة تظهر تفاوتاً غير عادي في النمو النفسي وذلك يظهر في الانكسارات المتعددة، وهذا يعني أن الأطفال لا يتأثرون بنفس الطريقة عند تعرضهم للحرمان الوالدي فهناك من يبدي بعض المرونة فترتفع درجة نموه نسبياً رغم وضعية الحرمان وهناك من يبدي رفضه للوضع فيعيش في تراجع مستمر.

أما على مستوى البعد الجسمي الحركي فالفروق دالة إحصائياً لصالح الأطفال العاديين. وهذا ما أثبتته الدراسة التي قام بها الباحثون من سويسرا والتي ذكرناها سابقاً. حيث أن النتائج على السلم الفرعي **PDI** أثبت تأخر في النمو في الحركات الدقيقة والحركات الكلية. ومن خلال تطبيق المقياس على العينة: فالتأخر البارز هو على مستوى الحركات الدقيقة حيث أن الأغلبية (66.7%)، لا تستطيع التقاط الزبيب بنهاية الإبهام ونهاية الأصابع خلال الموقف المقنن، في حين أن هذه النسبة عند الأطفال العاديين هي(3% .3) والأغرب أن هناك من لا يستطيع أن يدرك وجود الزبيب أمامه أو أنه لا يستطيع أن يركز نظره عليها. أما من خلال المقابلة فإن المربيات يكن في الأغلب واعيات بالتأخر في الحركات الكبيرة، وبالنسبة للحركات الدقيقة، فهن يدركن النتيجة لأول مرة حينما أقوم بالموقف المقنن. وذلك بنظري يرجع لعدة أسباب ، أولها أنهن موظفات يعملن بدوام رسمي، مما يؤدي إلى كثرة الغيابات وتغير الوجوه بالنسبة للطفل. كما يعهد لكل مربية بعدد كبير من الأطفال لا يتيح لها سوى القيام بمهام العناية بالتغذية والنظافة، بدون توفر فرص التفاعل الكافي. وسبب هام آخر هو جهل المربيات بواجبهن تجاه هؤلاء الأطفال فمستواهن الدراسي لا يتناسب مع هذه المهمة التي تتطلب مهارات معينة.

وكما بينت النتائج فبعد التفاعل الاجتماعي الانفعالي حضي بأكبر الفروق بين العينتين الشكل (4)، وقد اتفقت هذه النتائج مع ما خلصت إليه نتائج الفريق السويسري حينما استعمل اختبار **ECSP** للتواصل الاجتماعي الأولي، وكشف على أن الأطفال في عمر 32 شهراً يمتلكون مهارات العمر بين 17 و24 شهراً.. وأنهم عرفوا تضرراً في بناء الهوية الذي سيولد بدوره تشويها في المراحل المقبلة في بناء العلاقات مع الموضوع، كما أن هناك تضرراً كلياً في البناء النفسي للطفل(Ferrari & Bonnot, 2013).

وكذلك الفريق الأمريكي في دراستهم عند قياس القدرة على تكوين علاقات وثيقة لدى أطفال المؤسسات، فقد وجد هذا الفريق أن الأغلبية الساحقة تظهر علاقات ناقصة وزائفة مع القائمين على رعايتهم (شارلز نيلسون وآخرون،2013).

أما على مستوى المقياس فإني كنت أقوم بتطبيقه في نفس الفترة على العينتين مما مكنني من ملاحظة الفرق في التواصل والتفاعل معهم. فقد كنت أقيم ألفة قبل تطبيق المقياس مع الأطفال العاديين حيث أنهم منذ البداية ينظرون لي بحذر. وبعد ذلك هناك من ينسجم بسهولة، وهناك من يتطلب أكثر تقرب. أما بالنسبة للأطفال المحرومين والدياً فمنهم من يكون غير مبالٍ وهم عينة قليلة، لا ينفرون ولا يتجاوبون وهذه العينة هي التي تتميز بنقص واضح في النمو الكلي. وهناك من يبتسم إلى كل من يدخل، وبشكل مبالغ فيه، في حين أن الطفل تتوقف عند الابتسامة عند نظره للوجوه الغريبة. وقد بدوا لي وكأنهم بتعبير التحليل النفسي وقع لهم تثبيت في مرحلة سابقة، يستعملون الآلية الدفاعية: النكوص وهو حسب الموسوعة العربية « الارتداد إلى مرحلة باكرة في حياة الفرد، ويمثل إحدى الآليات الدفاعية التي يلجأ إليها الفرد ليتجنب ما يعانيه من صراع أو قلق جزئي أو كلي بالعودة إلى مرحلة أو نمط سابق في حياته « ويلجأ إليها الفرد أملاً في احتمال العثور على الإشباع الذي يبحث عنه. وحسب «سبيتز» فإن الابتسامة هي الرابط الذي يمهد للتبادل الانفعالي والاجتماعي، ومن خلال المحاكاة يتعلم الطفل كيف يحب عندما يشعر بأنه محبوب.

وقد لاحظت خلال تطبيق المواقف المقننة التي يوجد بها ضجيج، أو إسقاط لشيء يحدث صوتاً، بأن هناك من الأطفال المحرومين والدياً من يبدي علامات للفزع وكأنه يخاف من شيء معين. وقد فسرت ذلك بنقص الجانب

الأمني الذي توفره علاقة التعلق الآمنة مع الأم والمفقودة لديهم؛ حيث إنهم لا أحد منهم يبدي مشاعر القلق عند فصله عن المربية، أو يميز بين المألوفين وغير المألوفين سوى فتاة واحدة (أي بنسبة 1.83% من العينة ككل). والفترة التي يكون فيها التفاعل بارز بين الأم ورضيعها هي فترة تقديم الرعاية مثل الأكل، والنظافة وما إلى ذلك...وخلال هذا الوقت عادة ما تكون المربية مشغولة بسرد مشاكلها لزميلتها خاصة مرحلة الأكل التي تتطلب منها الجلوس في مكان واحد. فعادة ما تنعدم فرصة التبادل والتفاعل بينها وبين الطفل، والذي هو بدوره أصبح يبادلها النظرة اللامبالية. وبقية الأعمال تقوم بها بسرعة فائقة نظراً لكثرة مسؤولياتها، ثم يبقى الطفل في فراغ بدون مثيرات بدون تفاعل يساعده على الإحساس والإدراك بجسمه وبخصائصه وبمحيطه. وهذا ما أكده حجازي حينما تكلم عن الأطفال المحرومين والدياً : «حين يتقدمون في السن وهم في المؤسسة يظل تحصيلهم متدن عموماً. إلا أن الأبرز هو تدني نمو ذكائهم الانفعالي، وكفاءتهم الاجتماعية. فهم يتعرضون إلى ما يطلق عليه الاختصاصيون تعبير «المؤسسة»(حجازي، 2013:174)..

وبخصوص البعدين اللغوي والمعرفي اللذين يظهران نتائج متقاربة، غير أن البعد المعرفي أبدى أعلى نسبة في صموده مقارنة ببقية الأبعاد فقد ذكر ليكراي Lecuyer سنة 2004 بأن الأطفال حديثي الولادة يتفرغون لتنمية قدراتهم المعرفية (Tourrette & Guidetti, 2014) غير أن الفرق يبقى دالاً بين العينتين. وقد اتفقت هذه النتائج لما خلصت إليه نتائج الدراسة الأولى والثانية للعالمة «ماري إينسوورث» سنة 1957، والتي أثبتت بأن علاقة التعلق المطمئنة مع الأم تدفع الطفل إلى مزيد من الاستكشاف(حجازي،2013).

وقد اتفقت هذه النتائج كذلك لما خلصت إليه نتائج دراسة الباحثين السويسريين من انخفاض للعمر الذهني بالمقارنة مع العمر الزمني للأطفال المحرومين والدياً والذين كان متوسط أعمارهم ثمانية أشهر. فقد قاموا بتطبيق سلم النمو ل «Bailey » والذي له ثلاثة سلالم فرعية أولها يقيس العمر الذهني فوجدوا أن متوسط العمر الذهني هو أربعة أشهر ونصف. والأطفال الذين لديهم عمر زمني 34 شهراً، لهم عمر ذهني يساوي 18 شهراً.

أما الدراسة الأمريكية فقد استعملت إلى جانب متوسط حاصل الذكاء، تقنيات حديثة لإثبات نفس النتائج، والتي استعملت جهاز تخطيط كهربائية الدماغ(EEG) لدراسة نشاط المخ، وتقنية الرنين المغنطيسي. وهذه الأخيرة أثبتت أن أطفال المؤسسات قد أظهروا تراجعاً كبيراً في كمية كل من المادة الرمادية والمادة البيضاء. وعلى العموم، كانت أحجام أدمغة جميع الأطفال الذين وضعوا في المؤسسات أصغر. وفي حين لم يكن وضع الأطفال في بيوت التبني في أي عمر يؤثر في زيادة كمية المادة الرمادية، فقد أظهرت مجموعة بيوت التبني مستويات من المادة الرمادية مماثلة لتلك لدى أطفال المؤسسات. ومع ذلك، فإن أطفال بيوت التبني قد أظهروا كمية من المادة البيضاء أكبر من تلك لدى مجموعة أطفال المؤسسات، مما يفسر التغيرات في النشاط الدماغي.

وقد بينت الدراسة أن لتجربة الطفولة المبكرة تأثيرات عميقة في نمو الدماغ. ولم تعالج بيوت التبني جميع الشذوذات العميقة في النمو والمرتبطة بالتربية المؤسساتية كما يجب، ولكنها وجهت بشكل قاطع نمو الطفل نحو مسار أكثر صحة. كما اتفقت نتائج هذه الدراسة إلى أنه كلما تأخر وضع الأطفال في بيوت التبني كان تراجعهم اللغوي أكثر(شارلز نيلسون وآخرون،2013). ولنا أن نذكر هنا التجربة التي قام بها الإمبراطور فريديريك الثاني، في القرن الثالث عشر حين عزل ستة رضع منذ الولادة في حضانة. وطلب من الممرضات أن يعتنين بهم دون أن يتحدثن معهم، ليرى ما هي اللغة التي سيختارونها بشكل طبيعي، ولكن عوضاً عن الكلام فقد توفي هؤلاء الأطفال جميعا(Vidailhet,s.d.). وكما رأينا في الجانب النظري فقد ركز «برينر» على السياق الاجتماعي التواصلي في النمو اللغوي فبقدر ما تتوطد العلاقة بين الطفل وأمه بقدر ما يختزن أصواتها فيقلدها. وكل نقص عاطفي في تعامل الأم مع رضيعها يؤدي إلى التأخر في ظهور اللغة (أوزي،2013).

الفرضية الرابعة: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أبعاد النمو عند عينة الأطفال ككل.

جدول رقم(7) معامل الارتباط بين النمو العام وأبعاده فيما بينها

أبعاد النمو		النمو الجسمي الحركي	النمو الاجتماعي الانفعالي	النمو اللغوي	النمو المعرفي	النمو الكلي
النمو الجسمي الحركي	معامل الارتباط	1.000	0.816**	0.607**	0.805**	0.933**
	الدلالة		0.000	0.000	0.000	0.000
النمو الاجتماعي الانفعالي	معامل الارتباط	0.866**	1.000	748. 0**	0.815**	0.950**
	الدلالة	0.000		0.000	0.000	0.000
النمو اللغوي	معامل الارتباط	0.607**	0.784**	1.000	0.674**	0.779**
	الدلالة	0.000	0.000		0.000	0.000
النمو المعرفي	معامل الارتباط	0.805**	0.815**	0.674**	1.000	0.908**
	الدلالة	0.000	0.000	0.000		0.000
النمو الكلي	معامل الارتباط	0.933**	0.950**	0.779**	0.908**	1.000
	الدلالة	0.000	0.000	0.000	0.000	

**الارتباط دال عند مستوى 0.01

يتضح من خلال الجدول رقم (7) أن قيمة معامل الارتباط بيرسون بين كل الأبعاد فيما بينها وبين النمو الكلي تقع بين1>r>0.5، مما يعني أن هناك علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة مرتفعة إحصائيا عند مستوى 0.01 .

وتظهر هذه النتائج تحقق الفرضية الرابعة التي تقول بوجود علاقة ذات دلالة إحصائية مرتفعة بين أبعاد النمو عند عينة الأطفال ككل.

وقد أشارت الباحثة أن من خصائص النمو هو التناسق والانسجام في كل أبعاده. فالنمو عملية ديناميكية تفاعلية تتصف بإعادة الترتيب والتنظيم. وهو وحدة متكاملة لا يمكن تجزئته غير أننا نضطر لذلك من أجل الدراسة والفهم. وهذا يمكننا إذا أردنا أن نتقدم في الجانب الإحصائي من إيجاد معاملي الدالة الإحصائية، التي تمكننا من عملية التنبؤ بالنمو.

إن الطفل يولد باستعدادات مختلفة، وبمهارات تمكنه من جلب انتباه المحيط المتعاون، للطريقة المثلى التي يمكن أن يقدمها له، من أجل إعانته على نمو سليم ومتناسق وديناميي. غير أني لم أجد في الجانب النظري أو الدراسات السابقة ما يفسر لي ضعف العلاقة بين بعض الأبعاد مما يستوجب مزيداً من البحث. وبالرغم من تدني نتائج النمو على مستوى كل الأبعاد، إلا أن التناسق يبقى تقريباً موجوداً على مستوى أغلب الأبعاد. وربما التجربة التي قام بها الإمبراطور فريديريك الثاني والتي ذكرناها سابقاً تؤكد بصفة قطعية على هذا الترابط، حيث أدى انقطاع التفاعل الاجتماعي وهو أساس التعلم إلى اختيار الموت على الحياة الميتة، ولم يسعفهم النضج الذي يرجع إلى تكوينهم الفيزيولوجي من الاستمرار في الحياة.

الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات النمو النفسي و أبعاده لدى عينة الأطفال المحرومين والدياً ومتوسطات درجات النمو النفسي و أبعاده لدى عينة الأطفال العاديين على مستوى الجنس.

جدول رقم (10) يوضح اختبار(ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات النمو الكلي وأبعاده حسب الجنس

أبعاد النمو	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	درجة الحرية	مستوى الدلالة
النمو الجسمي الحركي	الذكور	42.33	11.38	-0.644	58	0.522
	الإناث	44.20	11.06			
النمو الانفعالي الاجتماعي	الذكور	42.23	10.24	-0,012	58	0.990
	الإناث	42.20	11.11			
النمو اللغوي	الذكور	23.80	3.03	-0.803	58	0.425
	الإناث	24.57	4.26			
النمو المعرفي	الذكور	24.90	8.82	-0.593	58	0.556
	الإناث	25.87	6.78			
النمو الكلي	الذكور	133.27	7.90	-0.472	58	0.638
	الإناث	136.83	30.53			

يتبين من خلال الجدول رقم (10) أن قيمة اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات النمو الكلي وأبعاده حسب الجنس، غير دالة إحصائياً. فمستوى الدلالة تجاوز الحد 0.05. مما يعني عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الإناث والذكور على مستوى العينة ككل.

جدول رقم(11) يوضح اختبار(ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات النمو الكلي وأبعاده حسب الجنس لدى الأطفال العاديين

أبعاد النمو	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	درجة الحرية	مستوى الدلالة
النمو الجسمي الحركي	الذكور	51.33	9.35	0.775	28	0.455
	الإناث	53.87	8.54			
النمو الانفعالي الاجتماعي	الذكور	51.13	4.49	0.27	28	0.603
	الإناث	51.93	3.81			
النمو اللغوي	الذكور	25.87	1.36	0.172	28	0.049
	الإناث	27.47	2.70			
النمو المعرفي	الذكور	28.00	4.07	0.801	28	0.082
	الإناث	30.6	3.83			

النمو الكلي	الذكور	156.33	15.82	0.779	28	0.202
	الإناث	163.87	15.80			

يتبين من خلال الجدول رقم (11) أن قيمة اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات النمو الكلي وأبعاده حسب الجنس، غير دالة إحصائياً. فمستوى الدلالة تجاوز الحد 0.05. مما يعني عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الإناث والذكور على مستوى عينة الأطفال العاديين.

جدول رقم(12) يوضح اختبار(ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات النمو الكلي وأبعاده حسب الجنس لدى الأطفال المحرومين والدياً

أبعاد النمو	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	درجة الحرية	مستوى الدلالة
النمو الجسمي الحركي	الذكور	35.13	8.64	-0.432	28	0.669
	الإناث	36.40	7.38			
النمو الانفعالي الاجتماعي	الذكور	33.33	5.22	-0.503	28	0.619
	الإناث	32.33	5.67			
النمو اللغوي	الذكور	21.73	2.84	-0.067	28	0.955
	الإناث	21.67	3.50			
النمو المعرفي	الذكور	21.80	5.73	-0.320	28	0.752
	الإناث	21.13	5.69			
النمو الكلي	الذكور	112.00	20.01	0.068	28	0.947
	الإناث	111.53	17.70			

يتبين من خلال الجدول رقم (12) أن قيمة اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات النمو حسب الجنس، غير دالة إحصائياً. فمستوى الدلالة تجاوز الحد 0.05. مما يعني عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الإناث والذكور على مستوى عينة الأطفال المحرومين والدياً.

وقد أظهرت النتائج الإحصائية من خلال الجدول رقم(10)تحقق هذه فرضية بعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات النمو النفسي و أبعاده لدى عينة الأطفال المحرومين والدياً ومتوسطات درجات النمو النفسي و أبعاده لدى عينة الأطفال العاديين على مستوى الجنس.

وعلى مستوى نظري لم يقع التركيز على الفروق في النمو على مستوى الجنس خاصة في مرحلة المهد. ولم أجد حسب علمي دراسة تناولت متغير الجنس في هذه المرحلة العمرية.

الخلاصة التركيبية

إن زيارتي للعديد من دور الرعاية جعلتني أشعر بأن هؤلاء الأطفال المحرومين والدياً ، وكأنهم يجلسون في قاعة انتظار رحمة المتكفلين. تتردد عليهم الوجوه اللامبالية من الموظفين ومن الزائرين، كل ما يدور حولهم مؤقت لا شيء يستقر ويستمر حتى وجوه زملائهم. علاوة على أنهم لا يعرفون من الأماكن سوى المركز بل الغرفة أو المستشفى في حالة المرض.

أين هؤلاء من نتائج البحوث العلمية التي بدأت تظهر منذ النصف الثاني للقرن السابق، والتي تؤكد على أهمية هذه المرحلة. فالانحراف بزاوية بسيطة على النمو الطبيعي في الشهور الأولى يؤدي إلى توسع الفجوة عند الكبر، بل كما يبين هذا البحث منذ النصف الثاني للسنة الأولى، وكما يقول (Berger,2007): «يكون تشخيص النمو عند الأطفال الذين يعيشون ضحية للإهمال متدن وواضح» (Lachaussé,2012 :10)

فالمثيرات التي تمرر إلى الدماغ عبر الحواس قبل وبعد الولادة هي التي تمكن من التمييز بين وظائف الخلايا والمسالك العصبية .يقول «Balbernie»: «التأثير على نمو الدماغ يمكن أن يكون مباشراً؛ فغياب التحفيز يمكن أن يؤدي إلى تدنٍّ في نمو بعض المناطق الدماغية مثل الفص الصدغي المسؤول عن تنظيم الانفعالات ومعالجة المعلومات الحسية» (Lachaussé,2012 :21)..

وإذا كان الجهل الموجود عند عموم الناس حول الطفولة متعمق بالنسبة لمرحلة المهد وأهميتها فهو متعمق أكثر بالنسبة للأطفال المحرومين والدياً. وإن هذه الأرقام هي أكثر من أن تكون مجرد فوارق إحصائية تفصل بين مجموعتين من الأطفال تعيش هنا أو هناك؛ إننا نتكلم على نسبة % 1.3 كما أشرنا سابقاً من شباب المستقبل وكما يقول«Barudy»: «غالباً ما يجدون صعوبات كبيرة في تشكيل روابط وعلاقات مستقرة، وفي المشاركة في

دينامية العلاقات الاجتماعية» (Lachaussé,2012 :18)..

إن الاستفادة من نتائج مثل هذه البحوث تمكننا من تجنب فقدان وقت ثمين في حياة الطفل. كل شهر في حياة الرضيع يمثل لحظة مهمة للنمو.

وإذا كان المثل المغربي يقول :» ما يكبر راس حتى يشيب راس» فإن هؤلاء الأطفال لم يشيَبوا أي رأس في صغرهم ولكنهم سيفعلون ذلك في كبرهم مع رأس المجتمع ككل.

المراجع

المراجع العربية:

أوزي، أحمد(2013). سيكولوجية الطفل ونظريات النمو النفسي (الطبعة الثالثة). الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة.

أوزي، أحمد(2016). المعجم الموسوعي الجديد لعلوم التربية. الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة.

بن زديرة، علي. (2006). الحرمان العاطفي وأثره على جنوح الأحداث. بحث لنيل الماجستير منشور. عنابة: جامعة الباجي مختار.

برنامج الأمم المتحدة الإنمائي(2014). مركز الإنماء العربي للأمم المتحدة. تقرير التنمية الإنسانية العربية.

التويجري، عبد العزيز محمد الشريف(2006). الطفولة المبكرة. الرباط: مطبعة المعارف الجديدة.

عبد الكريم، رضوان. (2009). علم النمو والتطور

growth_and_develop.pdf/02/http://site.iugaza.edu.ps/arodwan/files/2010

شارلز، ن.، ناتان، ف.، زينيه ج(2013). محنة الطفلِ المتخلى عنه. مجلة العلوم الترجمة العربية لمجلة سينتيفايك أمريكان سبتمبر ٢٩من موقع http://www.oloommagazine.com/Articles/ArticleDetails.aspx?ID=2743

عليان، خليل ومطر، جيهان(2009). تطوير المعايير النمائية للطفل العربي.عمان الأردن

زين الدين الطفيلي، امتثال(1992). علم النفس النمو من الطفولة إلى الشيخوخة.لبنان: دار المناهل اللبناني.

حجازي، مصطفى (2013). الصحة النفسية: منظور دينامي تكاملي للنمو في البيت والمدرسة(الطبعة الرابعة). الدار البيضاء : المركز الثقافي العربي

قناوي، هدى محمد وعبد المعطي، حسن مصطفى(2010). علم نفس النمو.القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

قنطار، فايز(1992). الأمومة نمو العلاقة بين الطفل والأم. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، سلسلة عالم المعرفة.

كرم الدين، ليلى (2006). الطفولة المبكرة. الرباط: مطبعة المعارف الجديدة.

وليفي،هودي (2008). سيكولوجية الطفل بعد بياجي بأربعين سنة(ترجمة أوزي أحمد) في سيكولوجية الطفل: مقاربات معرفية. 154 160-. الدار البيضاء.

وليفي،هودي (2009). علم نفس الطفل.(ترجمة هاشم مي). مجد: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.

المراجع الاجنبية:

Anaut,M.(2006). L›école peut-elle être facteur de résilience ?. Empan 2006/3 (n63), p. 30-39.DOI 10.3917/empa.063.0030

https://www.cairn.info/revue-empan-2006-3-page-30.htm.

Bower,T.G.R.(1977).Le développement de la première enfance (A.M. Graulich). 4ème édition Margada.

Dachmi, A.(2013).Psychopathologie de l'enfant : conférences à la faculté des lettres à Rabat

Diane, E. Papalia, S. & Olds, W. & Ruth, D. Feldman. (2009). Psychologie du développement humain (A. Bève).Bruxelles : De Boek

Diane P-D. U. Le développement cognitif de 0 à 2 ans ,les fondements du développement ultérieur.

http://docplayer.fr/4812773-Chapitre-le-developpement-cognitif-de-0-a-2-ans-les-fondements-du developpement- ulterieur. consulté le 05/04/2016

Dora, K.(2002). Interventions précoces parents-enfants : avantages et limites.

https://www.cairn.info/revue-la-psychiatrie-de-l-enfant-2002-1-page-103.htm. consulté le 12/05/2016.

Ferrari,P.& Bonnot,O.(2013). Traité Européen de psychiatrie de l›enfant et de l›adolescent. Par-

is :Lavoisier.

Funck-Brentano, I.(2015). le développement affectif et cognitive de l'enfant. (5ème édition) .Elsevier : Masson http://ressourcescemeapdll.org/IMG/pdf/developpement_enfant_dossiepdf. consulté le13/3/2016.

Lachaussée,S.(2012). Les enfants négligés : ils naissent, ils vivent mais ils s'éteignent.

https://www.cairn.info/revue-carnet-de-notes-sur-les-maltraitances-infantiles-2012-1-page-4.htm. consulté le 05/02/2016

Mathijs, E. (2006).Le développement de l'enfant. un document de référence pour warchild. Amestrdam

http://www.warchildholland.org/sites/default/files/bijlagen/node_492/6-2013/war_child. pdf. consulté le10/0 3/2016.

Mustard, JF.(2010). Développement du cerveau dans la petite enfance et développement humain. In: Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, eds. 2010:1-6.

http://www.enf.https://www.cairn.info/revue-carnet-de-notes-sur-les-maltraitances-infantiles-2012-1-page-4.htm. consulté le 12/05/2016

Osterrieth Paul, A. (2004). Introduction à la psychologie de l'enfant.(18ème édition) ; de boeck.

Tourrette,C.& Guidetti,M. (2014). Introduction à la psychologie du développement du bébé à l'adolescent. (3ème édition) ;Armand colin.

Tran-Thong (1992).Stades et concept de stade de développement de l'enfant dans la psychologie contemporaine .librairie philosophique : J ,Vrin.

UNICEF-LMPE (2010).Enfance abandonnée au Maroc. Etude faite par l'UNICEF.

http://www.unicef.org/morocco/french/2010Etude_Enfance_abandon_UNICEF-LMPE.pdf. consulté le 09/02/2016

Vidailhet,C.(sd).les enfants abandonnés. Pdf http://www.cph.medecine.univ¬lorraine.fr/reflexions/enfant_abandonne. consulté le 09/04/2016

Vinay A.(2006). La construction du lien social chez l›enfant adopté. Enfances & Psy3/2006 (no 32) , p. 134-144

www.cairn.info/revue-enfances-et-psy-2006-3-page-134.htm. DOI : 10.3917/ep.032.0134.consulté le 05/04/2016

Ximena, S.,R. (2007).The ChileanExperience in Preparing Learning Progress Maps for Early-Childhood Education.

http://www.unicef.cl/pdf/WD_Learning_Standards_english_version.pdf consulté le 19/04/2016

دعوة للمشـاركـة

تعقد مؤسسة ثامر للتعليم المجتمعي مؤتمراً بعنوان: «الحركة النقدية في أدب الأطفال العربي» يتناول المؤتمر ويهتم بموضوع أدب الأطفال وتنقسم محاوره إلى قسمين، ينظر المحور الأول: إلى الفجوة بين الحركة الإنتاجية والحركة النقدية، فيدرس حال النقد المعاصر لأدب الأطفال، وتاريخه، وواقعه، والتجارب النقدية العينية من حيث مفاهيمها ومنهجها، كما ويتناول عوامل وظروف تطور الحركة النقدية لأدب الأطفال في العالم العربي، كذلك يعرض لتجارب في التصميم والإخراج، ولا يغفل النظر إلى تطور رسومات أدب الأطفال، وأما المحور الثاني : فهو في باب المساهمات في نقد أدب الأطفال وأدب اليافعين مرتكزاً إلى عدة محاور كالهوية، والتنوع والاختلاف، والحرب والهجرة، والتكنولوجيا وأثرها، والنصوص البصرية والرسومات، وجوائز أدب الأطفال، والاشتغال في الموروث الشعبي وتجلياته، والخيال في أدب الأطفال والتلقي.

يعقد المؤتمر في عمان – الأردن – المملكة الأردنية الهاشمية-في الفترة ما بين 19-22 تشرين الثاني/نوفمبر2018.

علماً بأن المؤتمر هو شراكة بين مؤسسة ثامر للتعليم المجتمعي والجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية احتفاء بأدب الأطفال واليافعين.

للاستفسار والمشاركة في البحوث، يرجى زيارة الموقع الآتي

Tamer Institute for Community Education

Tel.: + 972 2 298 6121 / 2

Fax: + 972 2 298 8161

Website : http://www.tamerinst.org

Facebook @TamerInstitute

generaldirector@tamerinst.org: البريد الإلكتروني

الفروق في الشعور بالوحدة النفسية والاكتئاب لدى مرتفعي ومنخفضي المهارت الاجتماعية من الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية بدرجة بسيطة

أ.مسفر محمد حسن العجمي
باحث في مجال الإعاقة الذهنية، ومعلم في وزارة التربية –دولة الكويت
Msfr9088@gmail.com

د. مريم عيسى الشيراوي
أستاذ التربية الخاصة المشارك
جامعة الخليج العربي

د. السيد سعد الخميسي
أستاذ علم النفس والتربية الخاصة المشارك
جامعة الخليج العربي

الملخص:

هدف البحث الحالي إلى التعرف على الفروق في الشعور بالوحدة النفسية والاكتئاب لدى مرتفعي ومنخفضي المهارات الاجتماعية من الأطفال ذوي الاعاقة الذهنية بدرجة بسيطة، تكونت عينة البحث من (90) تلميذاً وتلميذة معاقين ذهنياً بدرجة بسيطة (59 ذكور، 31 إناث) الملتحقين بمدارس التربية الفكرية في دولة الكويت، تتراوح أعمارهم مابين (12-9) سنة، وأشارت نتائج البحث إلى أن مستوى المهارات الاجتماعية كان متوسطاً لدى الأطفال ذوي الاعاقة الذهنية، وأشارت النتائج أن متوسط درجات الذكور في المهارات الاجتماعية أعلى من متوسط درجات الإناث المعاقات ذهنياً. وأظهرت النتائج أن ذوي الإعاقة الذهنية منخفضي المهارات الاجتماعية أعلى شعوراً بالوحدة النفسية من مرتفعي المهارات الاجتماعية. كما أظهرت النتائج أن ذوي الإعاقة الذهنية من منخفضي المهارات الاجتماعية أعلى شعوراً بالاكتئاب من مرتفعي المهارات الاجتماعية.

الكلمات الدالة: الأطفال المعاقون ذهنياً، الشعور بالوحدة النفسية، الاكتئاب، المهارات الاجتماعية.

.

Differences in Psychological Loneliness and Depression in High and Low Social Skills Children with Mild Intellectual Disability

Mesfer M. H. Alajmi
Researcher in intellectual disability/ Teacher- Ministry of Education, Kuwait

Dr. Maryam Isa Alshirawi
Associate Professor of
Special Education
Arabian Gulf University

Dr. Elsayed Saad Elkhamisi
Associate Professor of Psychology
and Special Education
Arabian Gulf University

Abstract

The purpose of this study was to examine the differences in feeling psychological loneliness and depression among the children with mild intellectual disability having low and high social skills. Participants were 90 children (59 males, 31 females) with mild intellectual disability in Al-Tarbiya Al-Fikriya schools in Kuwait aged 9-12 years. Findings showed that the mean scores obtained by the males in social skills were higher than those obtained by the females with intellectual disability. Moreover, the children with intellectual disability having low social skills suffered psychological loneliness more than those with high social skills. Moreover the children with intellectual disability having low social skills had depression more than those with high social skills. Keywords: mild intellectual disabled children, feeling psychological loneliness, depression, social skills.

- تم تسلم البحث في يناير 2018 وأجيز للنشر في ابريل 2018.

المقدمة:

تتصف مرحلة الطفولة بالعديد من الخصائص والصفات التي تميزها عن المراحل التي تليها، وهي تعتبر مرحلة صعبة من مراحل نمو الأطفال عامة، والأطفال ذوي الإعاقة الذهنية خاصة، حيث تعد ذات أهمية خاصة في تنشئتهم وتحصيلهم، واكتسابهم المهارات الانفعالية والاجتماعية، والتي تترك آثاراً كبيرة على الجوانب الشخصية والنفسية (الضفيري، 2013).

فإن ذوي الإعاقة الذهنية مثل أقرانهم العاديين يحتاجون في جميع مراحل حياتهم إلى الحب من قبل الوالدين والأهل والمعلمين والأصدقاء والجيران، أو من يقوم بالرعاية والإشراف عليهم، وأن يشعروا أيضاً بالكفاءة في الأنشطة التي يقومون بها، وأن يجدوا التقدير والاستحسان لأعمالهم فتزداد ثقتهم في أنفسهم وفي الأخرين، وينمو مفهوم طيب للذات لديهم ويشعرون بالصحة النفسية (كمال، 1999).

ويشير الزارع (2006) إلى أن ذوي الإعاقة الذهنية أكثر اضطراباً وتوتراً من أقرانهم العاديين وجزء من ذلك يعود لخصائص الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية، وهذه الخصائص قد تجعل هذه الفئة تعاني من مشكلات توافقية وقصور واضح في المهارات الاجتماعية. وتعرف الجمعية الأمريكية للإعاقة الذهنية المهارات الاجتماعية بأنها ممارسة السلوك الاجتماعي المناسب وغير المناسب، ويتضمن السلوك الاجتماعي المناسب أشكالاً من السلوك مثل: تكوين الصداقات، التعبير عن التقدير، الابتسام، التعاون مع الأخرين، اللعب بأمان وثقة، إظهار الاهتمام بالآخرين، إظهار التعاطف، ويتضمن السلوك الاجتماعي غير المناسب سلوكيات مثل: نوبات الغضب، مشاعر الغيرة، الأنانية، التشاجر، مقاطعة الآخرين والإلحاح في المطالب (Luckasson, & Coulter & Polloway & Reis, 1992).

كما أن الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية أقل قبولاً من قبل زملائهم العاديين، ويعانون من نقص في المهارات الاجتماعية، وفي التفاعل الاجتماعي مما يجعلهم أكثر عرضة لخبرات الفشل ويرتبط ذلك بالشعور بالوحدة النفسية (القريوتي، السرطاوي، الصمادي، 2001).

وقد أشارت النيال (1993) أن الشعور بالوحدة النفسية مشكلة قد يعاني منها الفرد في أي مرحلة من مراحل عمره، فعندما يفقد الفرد التواصل والاحتكاك الانفعالي والاجتماعي تكون النتيجة المتوقعة هي الشعور بالوحدة النفسية، فهي خبرة مؤلمة تربك هدوء وصفاء التفكير، فليس من الضروري أن يكون الفرد معزولاً ليشعر بالوحدة، وقد تنبع الوحدة النفسية من افتقاد الفرد للعلاقات الاجتماعية.

وتشير البقور (2002) إلى أن الطفل الذي يعامل بقسوة وتسلط يشعر بالعجز الاجتماعي الذي يقوده إلى تدني تقدير الذات لديه، ويؤمن بأنه غير قادر على تحقيق السعادة والنجاح فتتشكل بداخله نظرة سلبية عن الواقع الحالي وعن المستقبل، ويشكل هذا بمجمله الاكتئاب. ويعرف الاكتئاب بأنه حالة انفعالية وقتية أو دائمة، يشعر فيها الأفراد بالانقباض، والحزن والضيق، وتشيع فيها مشاعر الهم والغم والشؤم، فضلاً عن مشاعر الضغط والجزع واليأس والعجز، وتصاحب هذه الحالة أعراض محددة متصلة بالجوانب المزاجية والمعرفية السلوكية والجسمية، ومنها نقص الاهتمامات وتناقص الاستمتاع بمناهج الحياة، وفقد الوزن، واضطراب في النوم والشهية، فضلاً عن سرعة التعب، وضعف التركيز، والشعور بنقص الكفاءة وانخفاض الجدارة والأفكار الانتحارية (عبد الخالق 1999).

ويشير نصرالله (2002) إلى أن خبرات الفشل والإحباط التي يمر بها ذوو الإعاقة الذهنية في مرحلة الطفولة تنمي لديهم سمات غير طبيعية مثل الاكتئاب، لأن تكرار هذة الخبرات مؤلم ويجعلهم يشعرون أن الظروف التي تحيط بهم أقوى من إمكاناتهم وقدراتهم. كما ترجع إصابة

ذوي الإعاقة الذهنية بالاكتئاب لعوامل وأسباب عديدة منها التلف العضوي في بعض أجزاء المخ، والخلل الوظيفي لديهم، وما يتسمون به من مستويات منخفضة في المهارات الاجتماعية (عبد الخالق، 2012).

مشكلة البحث

إن المهارات الاجتماعية لها تأثير واضح في حياة الفرد، لما لها من دور فعال في قبول الآخرين لشخص أو عدم قبولهم له، فعندما يكون لدى الإنسان قصور في المهارات الاجتماعية تزيد حياته تعقيداً، ويتصف أكثر ذوي الإعاقة الذهنية بالقصور في المهارات الاجتماعية، مما يترتب عليه العديد من المشكلات السلوكية والنفسية.

وأشار وليم وأشير (Williams & Asher 1992) إلى أن ذوي الإعاقة الذهنية يحتمل أن يكونوا أكثر افتقاراً للمهارات الاجتماعية والمعلومات الاجتماعية، بالإضافة إلى افتقارهم للقبول من أقرانهم العاديين، وأن العجز في المهارات الاجتماعية ورفض الأقران يؤدي إلى الشعور بالوحدة النفسية التي تنتشر بصفة خاصة لدى ذوي الإعاقة الذهنية، وأن ذوي الإعاقة الذهنية أظهروا فهماً لخبرة الشعور بالوحدة النفسية، حيث أشاروا إلى أن الإحساس بالوحدة هو العجز عن التواصل مع الآخرين أو غياب الأخرين وعدم وجود أحد للعب معهم، أو عدم وجود علاقة لها معنى بالإضافة إلى الإحساس بحالة من الحزن والإهمال.

كما أكدت دراسة هيمان ومارجاليت (Heiman & Margalit, 1998) إلى أن الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة يعانون من مستوى عالي من الشعور بالوحدة النفسية، كما يعانون من القبول المتدني من أقرانهم، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الشعور بالوحدة والاكتئاب، وعلاقة ارتباطية سالبة بين المهارات الاجتماعية، وكل من الوحدة والاكتئاب، فكلما زادت المهارات الاجتماعية، قلت مشاعر الوحدة والاكتئاب.

وعلى الرغم من أن الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية على وجه الخصوص في المجتمع الكويتي لا يخلون من الشعور بالوحدة النفسية إلا أنه لا يوجد دراسة كويتية أو خليجية على حد علم الباحث تطرقت إلى الفروق بين المهارات الاجتماعية والشعور بالوحدة النفسية لدى الأطفال ذوي الاعاقة الذهنية.

ومن الملاحظات المؤكدة أن الطلاب ذوي الإعاقة الذهنية لديهم قصور واضح في المهارات الاجتماعية، وهذا القصور في المهارات الاجتماعية يمكن أن يجعل المعاق ذهنياً غير مقبول عند الآخرين، مما يمكن أن يسبب له الشعور بالوحدة النفسية أو الاكتئاب، كما أن زيادة المهارات الاجتماعية يمكن أن يقلل من الشعور بالوحدة النفسية والاكتئاب لدى ذوي الإعاقة الذهنية، لذا يتجه البحث على إمكانية وجود فروق في كُلٍّ من الشعور بالوحدة النفسية والاكتئاب لدى مرتفعي ومنخفضي المهارات الاجتماعية من الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية بدرجة بسيطة.

أسئلة البحث

1. ما نسبة المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الاعاقة الذهنية؟
2. هل توجد فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث ذوي الاعاقة الذهنية على أبعاد المهارات الاجتماعية؟
3. هل توجد فروق دالة إحصائياً بين مجموعتي التلاميذ ذوي الاعاقة الذهنية مرتفعي ومنخفضي المهارات الاجتماعية في أبعاد الشعور بالوحدة النفسية؟
4. هل توجد فروق دالة إحصائياً بين مجموعتي التلاميذ ذوي الاعاقة الذهنية مرتفعي ومنخفضي المهارات الاجتماعية في أبعاد الاكتئاب؟

أهداف البحث

1. التعرف على نسبة المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية بدرجة بسيطة.
2. الكشف عن الفروق في المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية بدرجة بسيطة بين الذكور والإناث.
3. الكشف عن الفروق بين المهارات الاجتماعية وبين الشعور بالوحدة النفسية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية بدرجة بسيطة.
4. الكشف عن الفروق بين المهارات الاجتماعية وبين الاكتئاب لدى الأطفال ذوي الاعاقة الذهنية بدرجة بسيطة.

أهمية البحث

1. الدور المحوري الذي تلعبه المهارات الاجتماعية في حياة الأطفال ذوي الاعاقة الذهنية بدرجة بسيطة في مختلف المجالات وخاصة في المجال النفسي والاجتماعي ومن ثم فإن دراستها في هذا البحث قد تفتح مجالات وآفاقاً لدراسات أخرى في تطوير المهارات الاجتماعية لدى ذوي الاعاقة الذهنية.

2. من شأن نتائج البحث الحالي أنه قد يساعد الإخصائيين في وضع البرامج الإرشادية من أجل التقليل من حدة الشعور بالوحدة النفسية والاكتئاب لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية الذين يعانون من هذه الظاهرتين.

مصطلحات البحث:

الإعاقة الذهنية Intellectual Disability تعريف الجمعية الأمريكية للإعاقة الذهنية الذي ينص على: حالة عجز يتسم بأوجه قصور دال في كل من الأداء الوظيفي العقلي والسلوك التكيفي كما يظهر في المهارات المفاهيمية، والاجتماعية، والعملية وينشأ هذا العجز قبل سن الثامنة عشرة (Luckasson et al., 2002).

الأطفال ذوو الإعاقة الذهنية البسيطة Children with Mild Intellectual Disability

لقد مر تعريف الإعاقة الذهنية بمراحل عديدة، وسوف يظل في تطور مستمر، وذلك اعتماداً على نظرة المجتمع والاتجاهات السائدة فيه نحو ظاهرة الإعاقة الذهنية، وسوف يتم تناول تعريف الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات العقلية:

تعريف الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات العقلية Diagnostic and Statistical Manual for Mental Disorders –DSM5

الإعاقة الذهنية عبارة عن اضطراب يبدأ خلال فترة التطور مشتملاً على العجز في الأداء الذهني والتكيفي في مجال المفاهيم والمجالات الاجتماعية والعملية، ولا بد من تحقق ثلاثة معايير فيه هي القصور في الوظائف الذهنية، والقصور في الوظائف التكيفية، وبداية العجز الذهني والتكيفي تكون خلال فترة النمو(American Psychiatric Association (APA), 2013).

التعريف الإجرائي للمعاقين ذهنياً:هم الأطفال الملتحقون بمدارس التربية الفكرية للبنين والبنات التابعة لمدارس التربية الفكرية الخاصة بدولة الكويت، الذين ينتمون إلى الفئة العمرية (9-12) سنة وضمن فئة الإعاقة الذهنية البسيطة حسب اختبار استانفورد بينية الصورة الرابعة.

المهارات الاجتماعية Social Skills

هي مجموعة من الأنماط السلوكية اللفظية وغير اللفظية التي يستجيب إليها الفرد من الآخرين (كالرفاق، الإخوة، الوالدين، المعلمين) التي تعمل كميكانيزم يحدد معدل تأثير الفرد في الأخرين داخل البيئة عن طريق التحرك نحوه أو بعيداً عما هو مرغوب أو غير مرغوب في البيئة الاجتماعية دون أن يسبب ذلك أذى أو ضرراً للآخرين (Cartledge & Milburn, 2009).

التعريف الإجرائي للمهارات الاجتماعية هي الدرجة التي يحصل عليها الأطفال المعاقون ذهنياً بدرجة بسيطة على مقياس المهارات الاجتماعية وفقاً لتقديرات المعلمين المستخدم في البحث الحالي، وعلى أبعاده المكونة من بعد التعاون والمبادرة وتكوين الصداقات والتواصل الاجتماعي.

الشعور بالوحدة النفسية Feeling of Loneliness

هو شعور الفرد بافتقاد الحب والتفاهم مع جميع أفراد الأسرة، وشعور بالعزلة داخل المدرسة، وتجنبه للعلاقات الاجتماعية مع الزملاء والأقران والانزواء عنهم، مما يؤدي إلى حرمانه من القيام بعلاقات مثمرة ومشبعة معهم (إبراهيم 2002).

التعريف الإجرائي للشعور بالوحدة النفسية هي مجموع الدرجات التي يحصل عليها الأطفال المعاقون ذهنياً بدرجة بسيطة على مقياس الشعور بالوحدة النفسية المستخدم في البحث الحالي.

الاكتئاب Depression

حالة وجدانية مزاجية تتسم بعدم الارتياح والضيق مع ارتباط المشاعر بالرغبة في الانعزال، وأحياناً الإحساس بضرورة الهرب من المكان بدون وجود هدف (أسعد، 2001).

التعريف الإجرائي للاكتئاب هي الدرجة التي يحصل عليها الأطفال المعاقون ذهنياً على مقياس الاكتئاب المستخدم في البحث الحالي.

الدراسات السابقة:

يتضمن هذا الجانب من البحث عرضاً للدراسات السابقة التي تناولت المهارات الاجتماعية والاكتئاب والشعور بالوحدة النفسية لدى ذوي الإعاقة الذهنية، وسيتم عرض هذه الدراسات السابقة وفقاٌ لتسلسل الزمني، والتي تم تصنيفها إلى ثلاثة محاور، المحور الأول: شمل الدراسات المتعلقة بالشعور بالوحدة النفسية لدى ذوي الإعاقة الذهنية ، والمحور الثاني: شمل الدراسات المتعلقة بالاكتئاب لدى ذوي الإعاقة الذهنية، والمحورالثالث: شمل الدراسات المتعلقه بالمهارات الاجتماعية لدى ذوي الإعاقه الذهنية.

المحور الأول: الدراسات المتعلقه بالشعوربالوحدة النفسية لدى ذوي الإعاقة الذهنية:

آجرى هيمان ومارجاليت (Heiman & Margalit, 1998) دراسة هدفت إلى التعرف على الشعور بالوحدة النفسية وعلاقتها بالاكتئاب، والمهارات الاجتماعية، في المدارس العادية (الدمج الجزئي والكلي) ومدارس التعليم الخاص للمعاقين، وتكونت عينة الدراسة من (575) طالباً من ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة، في ثلاث بيئات تعليمية، واستخدمت الدراسة مقياس الشعور بالوحدة النفسية ومقياس الاكتئاب، وأظهرت النتائج التي تتعلق بالشعور بالوحدة النفسية أن الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة يعانون من مستوى عالٍ من الشعور بالوحدة النفسية، كما يعانون من القبول المتدني من أقرانهم، وأظهرت النتائج أيضاً أن الطلاب في مرحلة ما قبل المراهقة في الفصول الدراسية في المدارس العادية كانوا أكثر إحساساً بالاكتئاب والشعور بالوحدة

النفسية من الطلاب المعاقين في مدارس التعليم الخاص بهم، كما توصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الوحدة والاكتئاب، وعلاقة ارتباطية سالبة بين المهارات الاجتماعية وكل من الوحدة والاكتئاب، فكلما زادت المهارات الاجتماعية قلت مشاعر الوحدة والاكتئاب.

كما هدفت دراسة الكندري (2009) إلى الكشف عن مدى انتشار الشعور بالوحدة النفسية ومعرفة علاقته بالمشكلات السلوكية والعلاقات الأسرية لدى عينة من التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية في مدارس التربية الفكرية في دولة الكويت، بلغ عددهم (121) تلميذاً معاقاً ذهنياً بدرجة بسيطة من الجنسين (64) تلميذا و(57) تلميذة، تتراوح أعمارهم ما بين (9 - إلى أقل من 18 سنة)، وقد استخدمت الدراسة مقياس الشعور بالوحدة النفسية للأطفال، وقائمة المشكلات السلوكية المعدلة، ومقياس العلاقات الأسرية، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها أن نسبة وجود الشعور بالوحدة النفسية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية تراوحت بين 13% -19% من مجموع أفراد عينة الدراسة، وأن أعلى النسب كانت لبعد الخوف وعدم الثقة وبعد افتقاد المهارات الاجتماعية، وأقلها في بعد العزلة والتجنب الاجتماعي، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب الدرجات، وكانت الفروق دالة في مجموع المعاقين الذين يمثلون المستوى المرتفع من الشعور بالوحدة النفسية في بعض أبعاد المشكلات السلوكية السلوك الذهاني، ومشكلات التركيز، والقلق، والانسحاب، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارباطية موجبة بين درجة الشعور بالوحدة النفسية والدرجة على بعد القلق والانسحاب عند مستوى دلالة (0.05).

كما قام بابوتساكي وأخرون (Papoutsaki et al, 2013) بدراسة هدفت إلى معرفة كيف يدرك الأطفال ذوو الإعاقة الذهنية البسيطة الشعور بالوحدة النفسية، وتكونت عينة الدراسة من (154) طفلاً من ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة الذين يدرسون في مدارس التربية الخاص تتراوح أعمارهم من (15-7) سنوات مقسمة إلى (93) ذكور و(61) إناث، استخدمت الدراسة مقياس الشعور بالوحدة النفسية، وأظهرت النتائج أن (51.9%) من العينة لا يعانون من الشعور بالوحدة النفسية واتضح أن لديهم صداقات مع الجيران، في حين أن الآخرين يعانون من الشعور بالوحدة النفسية، وإذا وجد لديهم صداقات تكون مع أسرهم فقط، أو مع أبناء اصدقاء آبائهم.

وهدفت دراسة كوكيور وتكينارسلان(Kucuker & Tekinarslan, 2015) إلى الكشف عن مستويات مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية والمشكلات السلوكية والوحدة النفسية بين طلبة التربية الخاصة والطلبة العاديين، وتكونت عينة الدراسة من (272) فرد منهم (132) من العادين و(65) إناث و(67) ذكور تتراوح أعمارهم من (9-12)سنوات، ومنهم (140) من طلبة التربية الخاصة تم تقسيمهم إلى (99) طالباً من ذوي الإعاقة الذهنية المتوسطة و(14) طالباً مقعداً و(8) طلاب ضعاف السمع و(7) طلاب ذوي اضطراب نطق، و(7) طلاب يعانون من شلل دماغي و(3) طلاب لديهم فرط في النشاط وضعف الانتباه و(2) من طلبة صعوبات التعلم، استخدمت الدراسة مقياس الشعور بالوحدة النفسية للاطفال ومقياس مفهوم الذات للأطفال ومقياس تقويم المهارات الاجتماعية، أظهرت النتائج أن الطلبة ذوي التربية الخاصة لديهم مستوى عالٍ في الوحدة النفسية والمشكلات السلوكية ومستوى أقل في المهارات الاجتماعية ومفهوم الذات مقارنة بالعاديين، وأن هناك علاقة ارتباطية سالبة بين مفهوم الذات والوحدة النفسية لدى طلبة التربية الخاصة، كما أن هناك علاقة ارتباطية سالبة بين المهارات الاجتماعية والوحدة النفسية لدى طلبة التربية الخاصة.

المحور الثاني: الدراسات المتعلقة بالاكتئاب لدى ذوي الإعاقة الذهنية:

هدفت دراسة اسبنس وبينسون (Esebensen & Benson, 2005) إلى الكشف عن العلاقة

بين المتغيرات المعرفية (الأفكار التلقائية وصفات احترام الذات واليأس) المرتبطة باثنين من النظريات المعرفية للاكتئاب وهما نظرية بيك للاكتئاب، ونظرية اليأس من الاكتئاب، حيث تكون عينة الدراسة من (73) فرداً معاقاً ذهنياً بدرجة بسيطة، واستخدمت الدراسة استبنة التقرير الذاتي للاكتئاب، ومقياس التقرير الذاتي للأبنية المعرفية الخمسة، واستبانة أنماط العزو للأطفال QuestionnaireThe Children Attributional، ومقياس الأفكار التلقائيةAutomatic Thoughts، وقائمة الثالوث المعرفي للأطفال Children Cognitive Inventory، ومقياس اليأس ومقياس مفهوم الذات، وأشارت النتائج إلى أن الافكار التلقائية واليأس ارتبطا بشكل كبير بالاكتئاب، وأن أفراد العينة قادرون على الإفصاح عن مشاعرهم الذاتية المعبرة عن الاكتئاب.

وهدفت دراسة هارتلي، ليكل، وماكلين (Hartley, Lickel & Maclean, 2008) إلى الكشف عن العلاقة بيين الاكتئاب والبحث عن الاطمئنان لدى الأفراد ذوي الإعاقة الذهنية بدرجة بسيطة، حيث تكونت عينة الدراسة من (87) شخصاً معاقاً ذهنياً بدرجة بسيطة، واستخدمت الدراسة مقياس جلاسكو للاكتئاب ومقياس البحث عن الاطمئنان، والتقارير الذاتية للتفاعلات الاجتماعية السلبية للأفراد ذوي الإعاقة الذهنية بدرجة بسيطة، وأوضحت النتائج أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة بين أعراض الاكتئاب والبحث المفرط عن الاطمئنان، وأن السلبية ورفض التفاعلات الاجتماعية توسطت جزئياً العلاقة بين البحث المفرط عن الاطمئنان والاكتئاب.

أما دراسة الضفيري (2013) هدفت إلى محاولة الكشف عن العلاقة بين إساءة المعاملة الوالدية للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية بدرجة بسيطة المساء إليهم ودرجة كلّ من القلق والاكتئاب لديهم، وتكونت عينة الدراسة من (50) طفلاً معاقاً ذهنياً تراوحت أعمارهم بين (8-12) سنة، تم تحديد (30) طفلاً لديهم إعاقة ذهنية بسيطة ممن تعرضوا لإساءة المعاملة الوالدية (13) من الذكور و(17) من الإناث، وتم تحديد (20) طفلاً لديهم إعاقة ذهنية بسيطة ممن لم يتعرضوا لإساءة المعاملة الوالدية (13) ذكراً و(7) إناث، واشتملت أدوات الدراسة على مقياس إساءة المعاملة الوالدية للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية ، ومقياس القلق للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية، ومقياس رينولدز لاكتئاب الأطفال، وتوصلت الدراسة إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الاكتئاب بين الذكور والإناث لصالح الذكور ذوي الإعاقة الذهنية بدرجة بسيطة المساء إليهم، كما أظهرت النتائج وجود ارتباط بين بعد الإساءة النفسية والاكتئاب على الرغم من عدم وجود ارتباط دال مع بعدي الإهمال والإساءة الجسدية.

وهدفت دراسة مبارك (2016) إلى التعرف على المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالاكتئاب لدى الأفراد ذوي الإعاقة الذهنية بدرجة بسيطة بدولة الكويت، وتكونت عينة البحث من (80) تلميذاً معاقاً ذهنياً بدرجة بسيطة (40) ذكور، و(40) إناث، تراوحت أعمارهم مابين (13-10) سنة، وتم استخدام مقياس تقدير المهارات الاجتماعية صورة المعلمين، ومقياس الاكتئاب كما يدركها المعاق ذهنياً، وأشارت النتائج إلي أن مستوى المهارات الاجتماعية كان متوسطاً لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية، حيث كان المستوى في تكوين الصداقات هو الأكثر انخفاضاً، يليه الضبط الذاتي ثم المبادرة ثم التفاعل الاجتماعي ثم المهارات الاجتماعية الاكاديمية- المدرسية وأخيراً المسؤولية الاجتماعية، وأظهرت النتائج أن المستوى الكلي لظهور أعراض الاكتئاب لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية ضئيل، وأنه لاتوجد فروق دالة إحصائياً في متوسط أبعاد المهارات الاجتماعية بين الذكور والإناث ذوي الاعاقة الذهنية، وأنه توجد فروق دالة إحصائياً في متوسط أبعاد الاكتئاب بين الذكور والإناث ذوي الإعاقة الذهنية فهو أعلى لدى الإناث عن الذكور، كما أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين الدرجة الكلية للمهارات الاجتماعية والدرجة الكلية للاكتئاب لدى الطفل المعاق ذهنياً، وأنه يمكن التنبؤ بلاكتئاب من خلال درجة المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية.

المحور الثالث: الدراسات المتعلقة بالمهارات الاجتماعية لدى ذوي الإعاقة الذهنية:

أجرى تيكنارسلن وبينار، وسوكوجلو (TeKinarslan, Pinar & Sucuoglu, 2012) دراسة هدفت إلى مقارنة نتائج تقييم المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الاعاقة الذهنية من قبل معلميهم وأمهاتهم، ومعرفة الاختلاف في المهارات الاجتماعية وفقاً لمتغيرات النوع والعمر ودرجة الإعاقة الذهنية والعجز الإضافي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية، وتكونت عينة الدراسة من (562) طفلاً معاقاً ذهنياً في مدارس التربية الفكرية، تتراوح أعمارهم ما بين (12-6) سنة، واستخدمت الدراسة مقياساً لتقيم المهارات الاجتماعية من قبل المعلمين، ومقياساً لتقيم المهارات الاجتماعية من قبل الأمهات، وأشارت النتائج إلى أن هناك ارتباطاً دالاً إحصائياً بين الدرجة الكليه للمهارات الاجتماعية لتقييم المعلمين والأمهات، كما أشارت النتائج إلى أن معدل المهارات الاجتماعية عند الإناث أعلى من الذكور، كما أشارت النتائج إلى أنه لايوجد اختلاف في المشكلات السلوكية حسب العمر.

وآجرى كارا (Karra,2013) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية، وكذلك الفروق في تلك المهارات الاجتماعية بين الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية المقيمين في مدارس خاصة، والمقيمين في المنزل مع أسرهم، تكونت عينة الدراسة من (120) طفلاً من ذوي الإعاقة الذهنية تتراوح أعمارهم ما بين (5-10) سنوات، منهم (75) طفلاً يقيمون في مدارس خاصة للمعاقين ذهنياً، و(75) يقيمون مع اسرهم في مدن حيدر أباد وإسكندر أباد في الهند، تم تصميم مقياس المهارات الاجتماعية للمعاقين ذهنياً من قبل الباحث ومكون من ستة مجالات: التفاعل، المبادرة، التعاون، الاتصال، الإدارة الذاتية، واللعب الجماعي، وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى اكتساب المهارات الاجتماعية بين الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية الذين يدرسون في مدارس خاصة والذين يدرسون في المنزل، لصالح من يدرسون في مدارس خاصة.

كما هدفت دراسة بروكس (Brooks, at al 2015) إلى الكشف عن الفروق بين نمط المشاركة الاجتماعية والكفائة الاجتماعية بين طلاب الإعاقة الذهنية وطلاب صعوبات التعلم والطلاب العاديين والتحقق من مدى فاعلية الانشطة غير المدرسية الغير موجهه في تحسين المهارات الاجتماعية، وتكونت عينة الدراسة من (117) طالباً تراوحت اعمارهم بين (8-11) سنة، (40) طالباً لديهم إعاقة ذهنية ، و (53) طالباً لديهم صعوبات تعلم، و(24) طالباً من العاديين ثم استخدمت أداة مقياس الانشطة ومقياس المهارات الاجتاعية، أظهرت النتائج أن الأنشطة غير المدرسية لها دور في تحسين المهارات الاجتماعية لدى كل أفراد العينة، وأن الطلاب ذوي الإعاقة الذهنية لديهم مهارات اجتماعية أقل من الطلاب العاديين، ومن طلاب ذوي صعوبات التعلم.

وهدفت دراسة الجبرين وأبو زياد (2016) إلى التعرف على الفروق في المهارات الاجتماعية بين التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية المدمجين وغيرالمدمجين في مدينة الرياض في ضوء متغيرات النوع والجنس، وتكونت عينة الدراسة من (117) تلميذاً وتلميذة من ذوي الإعاقة الذهنية تراوحت أعمارهم من (6-12) سنة، منهم (37) تلميذاً من ذوي الإعاقة الذهنية مدمجين، و(28) تلميذاً من ذوي الإعاقة الذهنية غير مدمجين، و (27) تلميذة من ذوات الإعاقة الذهنية المدمجات، و (25) تلميذة من ذوات الإعاقة الذهنية غير المدمجات، وتم استخدام مقياس تقدير المهارات الاجتماعية وسجلات التلاميذ المدرسية، واظهرت النتائج أنه يوجد فروق بين التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية المدمجين وغير المدمجين في المهارات الاجتماعية (اتباع القواعد والتعليمات، التعاون والمشاركة، اللعب، تحمل المسؤولية) لصالح التلاميذ المدمجين بينما لاتوجد فروق بينهما في (التواصل، تكوين الأصدقاء، وقت الفراغ، مواجهة المواقف الصعبة)، وأنه يوجد فروق بين التلميذات ذوات الإعاقة الذهنية المدمجات وغير المدمجات في (اتباع القواعد والتعليمات،

التعاون والمشاركة، اللعب، تكوين الأصدقاء، تحمل المسؤولية، مواجهة المواقف الصعبة) لصالح المدمجات بينما لاتوجد فروق في (التواصل، وقت الفراغ).

تعقيب عام على الدراسات السابقة:

بعد عرض الدراسات السابقة التي تناولت كلاً من الشعور بالوحدة النفسية والاكتئاب والمهارات الاجتماعية أشارت دراسة كوكيور وتكينارسلان(Kucuker & Tekinarslan 2015) أنه يوجد علاقة ارتباطية سالبة بين الوحدة النفسية والمهارات الاجتماعية، كما أشارت بعض الدراسات أنه يوجد علاقة ارتباطية سالبة بين الاكتئاب والمهارات الاجتماعية كدراسة مبارك (2016)، كما أشارت دراسة هيمان ومارجاليت (Heiman & Margalit, 1998) إلى وجد علاقة ارتباطية موجبة بين الوحدة والاكتئاب، وعلاقة ارتباطية سالبة بين المهارات الاجتماعية وكل من الوحدة والاكتئاب، فكلما زادت المهارات الاجتماعية قلت مشاعر الوحدة والاكتئاب.

ومن خلال عرض الدراسات السابقة استفاد الباحث أنه لم توجد دراسات عربية تناولت المتغيرات التي تناولتها الدراسه الحالية، كما استفاد في تحديد المنهج المناسب للبحث الحالي وهو المنهج الوصفي المقارن، وتحديد عينة الدراسة من ذوي الاعاقة الذهنية بدرجة بسيطة، كما تم تحديد سن الأطفال ليكونوا عينة الدراسة، كما تمكن الباحث من الاطلاع على مقاييس الشعور بالوحدة النفسية ومقاييس الاكتئاب ومقاييس المهارات الاجماعية، بالإضافة إلى الاستفادة من نتائج الدراسات السابقة في تفسير ومناقشة نتائج البحث الحالي.

منهج البحث:

تم استخدام المنهج الوصفي المقارن، نظراً ملاءمته للبحث الحالي وأهدافه، فالمنهج الوصفي المقارن يعتمد على تجميع الحقائق والمعلومات ثم مقارنتها وتحليلها وتفسيرها للوصول بالنتائج إلى تعميمات مقبولة لحل المشكلة. وفي البحث الحالي فإن الظاهرة المطلوب تحديدها، هي التعرف على الفروق في الشعور بالوحدة النفسية والاكتئاب لدى مرتفعي ومنخفضي المهارات الاجتماعية من الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية بدرجة بسيطة.

مجتمع البحث:

يتكون مجتمع البحث من جميع الأطفال ذوي الاعاقة الذهنية بدرجة بسيطة التي تتراوح أعمارهم ما بين (9-12) سنة الملتحقين في مدارس التربية الفكرية وتأهيل التربية الفكرية بدولة الكويت، والمسجلين في العام الدراسي (2016-2017) وقد بلغ حجم المجتمع (702) طفلاً وطفلة.

شروط اخيار العينة:

1. أن تتراوح نسبة ذكائهم من (55) إلى (70) حسب مقياس ستانفورد بينيه.
2. أن يتراوح عمرهم الزمني من (9) إلى (12) سنة.
3. أن يكون درس في المركز أكثر من سنة.
4. أن يطبق المقياس على الطالب المعلم الذي درسه سنة فأكثر.

عينة البحث: بلغت عينة البحث (90) طفلاً من ذوي الإعاقة الذهنية بدرجة بسيطة تتراوح نسبة ذكائهم من (50-75)، كما تكونت من (59 ذكر، 31 أنثى) ملتحقين بمدارس التربية الفكرية وتأهيل التربية الفكرية في دولة الكويت لكونها المدارس الحكومية الوحيدة في الكويت التي تهتم بتعليم ذوي الإعاقة الذهنية بدرجة بسيطة، وقد تم اختيار (100) طفل إلا أنه عند تطبيق أدوات الدراسة لم يكمل بعض الأطفال تطبيق الأدوات، ولذا بلغت عينة الدراسة (90)

طفلاً، كما بلغ متوسط أعمارهم (10.58) بانحراف معياري قدره (1.19) ، ويوضح الجدول 1 خصائص أفراد عينة البحث وفقاً لمتغيرات العمر والنوع والمدراس الملتحقين بها.

جدول 1 توزيع عينة البحث وفقاً لمتغيرات العمر والنوع والمدراس الملتحقين بها

المدراس	العمر				المجموع	متوسط الأعمار	الانحراف المعياري
	9 سنوات	10 سنوات	11 سنة	12 سنة			
التربية الفكرية للبنين	13	11	11	5	40	10.20	1.04
التربية الفكرية للبنات	11	7	8	5	31	10.23	1.11
تأهيل التربية الفكرية للبنين				19	19	12	0
المجموع	24	18	19	29	90	10.58	1.19

أدوات البحث:

تم الاعتماد في جمع بيانات البحث الحالي على مقياس تقدير المهارات الاجتماعية للمعاقين ذهنياً، بالإضافة إلى مقياس تقدير الاكتئاب كما يدركه الفرد المعاق ذهنياً ومقياس الشعور بالوحدة النفسية، وفيما يلي وصف لأدوات البحث.

أولاً : مقياس تقدير المهارات الاجتماعية، من إعداد (مبارك، 2016)

الهدف من المقياس:

يهدف هذا المقياس إلى تقدير درجة المهارات الاجتماعية لدى الأفراد ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة من قبل المعلمين. ويتكون مقياس تقدير المهارات الاجتماعية من (59) عبارة موزعة على (6) أبعاد وهي: التفاعل الاجتماعي، الضبط الذاتي، المسؤولية الاجتماعية، تكوين الصداقات، المبادرة، والمهارات الاجتماعية الأكاديمية- المدرسية.

وصف المقياس:

يتكون المقياس من (59) فقرة موزعة على (6) أبعاد، وهي:

البعد الأول: التفاعل الاجتماعي: يتضمن مهارات تبادل الحديث بين ذوي الإعاقة الذهنية والآخرين، والتفاعل معهم بمشاركتهم الأنشطة، ويمثلة 10 فقرات هي:(2، 7، 14، 21، 28، 36، 43، 50، 53، 56).

البعد الثاني: الضبط الذاتي: يتضمن مهارة الانضباط الذاتي، وقدرة المعاق ذهنياً على التحكم بانفعالاته، وتقبل النقد، واستخدامه لردود الفعل المناسبة للموقف، وتمثله 9 فقرات هي: (5 ،10 ،17 ، 23، 29، 35، 44، 54، 58).

البعد الثالث: المسؤولية الاجتماعية: يتضمن مهارة احترام المعاق ذهنياً للقوانين، وتطبيقه للأوامر والتعليمات وحفاظه على الممتلكات الخاصة والعامة، وتمثله 10 فقرات هي: (1، 16 ، 13، 18، 24، 30، 34، 39 ،47، 55).

البعد الرابع: تكوين الصداقات: يتضمن المهارات المهمة لإقامة المعاق ذهنياً علاقة إيجابية مع الآخرين، و تقبل أقرانه له اجتماعياً، وتمثله 10 فقرات هي: (3، 8، 15، 19، 22، 27 ،32 ،40 ،45 ،59).

البعد الخامس: المبادرة: يتضمن مهارة المعاق ذهنياً في البدء بالتفاعل مع الآخرين، والمبادأة، وتمثله 10 فقرات هي: (4 ، 11، 16، 26، 33، 38، 42، 49 ،51 ،57).

البعد السادس: المهارات الأكاديمية- المدرسية: يتضمن المهارات التي ترتبط بالأداء الأكاديمي للمعاق ذهنياً واشتراكه بالأنشطة التعليمية، وتمثله 10 فقرات هي: (9، 12، 20، 25، 31، 37، 41، 46، 48، 52).

طريقة تطبيق وتصحيح المقياس:

يتم تطبيق مقياس تقدير المهارات الاجتماعية على الأفراد ذوي الإعاقة الذهنية بدرجة بسيطة، من خلال استجابات المعلمين على فقرات المقياس باختيار بند الإجابة الأقرب إلى مهارات المفحوص التي يتم ملاحظتها، حيث يتم وضع علامة (✓) أمام بند الإجابة (كثيراً) إذا كانت العبارة تصف المهارة التي يقوم بها المفحوص بكثرة واستمرار (بشكل دائم)، ويتم وضع علامة (✓) أمام بند الإجابة (أحياناً) إذا كانت العبارة تصف المهارة التي يقوم بها المفحوص بشكل متذبذب(في بعض الأحيان)، في حين يتم وضع علامة (✓) أمام بند الإجابة (أبداً) إذا كانت العبارة تصف المهارة التي لايقول بها المفحوص بتاتاً.

ويتم تصحيح فقرات المقياس على التدريج الثلاثي كالتالي (كثيراً:3)، (أحياناً:2)، (أبداً:1)، وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس من (59-177)، وتشير الدرجة المرتفعة إلى أن المفحوص يتمتع بمهارات اجتماعية عالية، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى أن المفحوص لديه قصور في المهارات الإجتماعية.

الخصائص السيكومترية للمقياس (الصدق والثبات):

قامت (مبارك، 2016) بالتحقق من صدق وثبات المقياس من خلال عينة استطلاعية قوامها(40) تلميذاً وتلميذة من ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة من مدارس التربية الفكرية بدولة الكويت، تراوحت أعمارهم (10-13) سنة، بمتوسط (12.45)، وانحراف معياري (0.50).

حيث تم حساب صدق المقياس، وذلك عن طريق الصدق الظاهري من خلال عرضه على (11) من المحكمين من ذوي الاختصاص في مجال التربية الخاصة، وعلم النفس، والقياس والتقويم كما تم التحقق من صدق الإتساق الداخلي للمقياس بحساب معامل الإرتباط بيرسون بين كل عبارة مع الدرجة الكلية للبعد وللمقياس وأظهرت النتائج أن غالبية عبارات المقياس، تمتعت بدرجة مرتفعة في ارتباطها بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه وتراوحت مابين (0.300 – 0.897)، وكانت غالبية معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (0.01)، وكذلك الأمر جاءت معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للمقياس في غالبيتها ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (0.01).

كما تم التحقق من صدق التكوين الفرضي للمقياس بحساب معاملات الارتباط بين الأبعاد المكونة للمقياس والدرجة الكلية، وتبين أن جميع الأبعاد المكونة للمقياس ترتبط بالدرجة الكلية ارتباطاً دالاً عند مستوى (0.01)، كما أن جميع الأبعاد ترتبط ببعضها البعض ارتباطاً دالاً عند نفس المستوى، وفي ذلك دلالة على أن أبعاد المقياس متسقة مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية.

وتم استخراج ثبات الاتساق الداخلي لمقياس تقدير المهارات الاجتماعية للمعاقين ذهنياً باستخدام معامل ألفا كرونباخ، والتي بلغت قيمتها للدرجة الكلية (0.966) وتعد هذه الدرجة قيمة مرتفعة لثبات المقياس، كما كانت معاملات الثبات لجميع أبعاد المقياس مرتفعة وتتراوح بين (0.828 - 0.923)، مما يدل على تمتعه بثبات جيد. وتم الاكتفاء بالصدق والثبات لمقياس تقدير المهارات الاجتماعية بما يتميز به من صدق وثبات، ولأن الفئة المراد قياس مهاراتها الاجتماعية مطابقة تماماً للفئة التي بني لأجلها المقياس، ولحداثة المقياس.

ثانياً : مقياس اكتئاب الأطفال، من إعداد ويليام ريونولدز (Reynolds, 1989) تعريب (الضفيري، 2013).

الهدف من المقياس: يهدف المقياس للكشف عن أعراض الاكتئاب لدى الأطفال، وذلك من خلال مجموعة من الأعراض المذكورة في الدليل الأمريكي لتشخيص الاضطرابات النفسية (DSM) والمحكات التشخيصية التي قدمها Robins, Endicott, Spitzer.

وصف المقياس:

يتكون المقياس من (30) بنداً يمثل كل منها أحد أعراض الاكتئاب، ويستخدم مع الأطفال العاديين والذين يعانون من مشكلات تعليمية أو سلوكية أو انفعالية والذين تتراوح أعمارهم من (8-12) سنة.

طريقة تطبيق وتصحيح المقياس:

يمكن تطبيق المقياس بصورة فردية أو في مجموعات صغيرة من خمسة إلى عشرة أطفال، كما يستغرق زمن تطبيق المقياس من (5-10) دقائق.

ويتم تصحيح بنود المقياس من (1 –29) على التدريج الرباعي كالتالي (دائماً:4)، (أحياناً:3)، (نادراً:2)، (أبداً:1)، أما البنود العكسية وهي (1 5 10 12 23 25) فيتم تصحيحها التالي (أبداً:4)، (نادراً:3)، (أحياناً:2)، (دائماً:1)، وأما درجة البند الأخير التي تعبر عن الحالة الانفعالية للوجه فتتكون من خمسة مستويات (حزين جداً: 5، حزين : 4، ليس حزيناً أو سعيداً: 3، سعيد: 2، سعيد جداً: 1) وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس من (30-121)، وتشير الدرجة المرتفعة إلى وجود إكتئاب مرضي لدى الطفل.

الخصائص السيكومترية للمقياس (الصدق والثبات): تم التحقق من صدق المقياس في صورته الأصلية، وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين كل عبارة مع الدرجة الكلية للمقياس وأظهرت النتائج أن غالبية عبارات المقياس، تمتعت بدرجة مرتفعة في ارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس وتراوحت مابين (0.30 – 0.50).

كما تم التحقق من الصدق المرتبط بالمحك بحساب معامل الارتباط بين مقياس ريونولدز لاكتئاب الأطفال والدرجة الكلية على مقياس تقدير الاكتئاب للأطفال، وبلغت قيمة معامل الارتباط (0.76) وهو دال إحصائياً عند مستوى (0.01).

وتم استخراج ثبات الاتساق الداخلي لمقياس ريونولدز لاكتئاب الأطفال باستخدام معامل ألفا كرونباخ والتي بلغت قيمتها (0.90) وتعد هذه الدرجة قيمة مرتفعة لثبات المقياس، كما تم استخراج معامل ثبات الاستقرار من خلال تطبيق المقياس وإعادة التطبيق، وبلغت قيمة معامل الثبات وفق هذه الطريقة (0.85).

صدق وثبات المقياس في البحث الحالي

تم حساب صدق وثبات مقياس ريونولدز لاكتئاب الأطفال على عينة استطلاعية قوامها (25) طفلاً من ذوي الإعاقة الذهنية بدرجة بسيطة، تراوحت أعمارهم (9-12) سنة، بمتوسط (11.40)، وانحراف معياري (0.96). حيث تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس بحساب معامل الارتباط بيرسون بين كل عبارة مع الدرجة الكلية للمقياس والجدول 2 يوضح هذه النتائج.

جدول 2 معاملات الارتباط بين عبارات مقياس ريونولدز لاكتئاب الأطفال مع الدرجة الكلية للمقياس

رقم العبارة	الارتباط بالدرجة الكلية	رقم العبارة	الارتباط بالدرجة الكلية	رقم العبارة	الارتباط بالدرجة الكلية
1	.719**	11	.446*	21	.780**
2	.436*	12	.535**	22	.424*
3	.579**	13	.530**	23	.556**
4	.501*	14	.567**	24	.455*
5	.663**	15	.426*	25	.512**
6	.483*	16	.884**	26	.731**
7	.675**	17	.623**	27	.484*
8	.622**	18	.509**	28	.814**
9	.622**	19	.819**	29	.442*
10	.611**	20	.896**	30	.644**

* دال إحصائياً عند مستوى 0.05
** دال إحصائياً عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول 2 أن غالبية عبارات المقياس، تمتعت بدرجة مرتفعة في ارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس وتراوحت مابين (0.424 – 0.896)، وكانت غالبية معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (0.01).

وتم استخراج ثبات الاتساق الداخلي للمقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ، والتي بلغت قيمتها للدرجة الكلية (0.926) وتعد هذه الدرجة قيمة مرتفعة لثبات المقياس، لذا بناءً على النتائج التي تم التوصل إليها فإن مقياس الاكتئاب للأطفال يمتاز بدرجة صدق وثبات مناسبة لأغراض البحث الحالي.

ثالثاً: مقياس الشعور بالوحدة النفسية، من إعداد (عبدالوهاب، 1996).

الهدف من المقياس: يهدف هذا المقياس إلى تقدير درجة الشعور بالوحدة النفسية لدى الأطفال.

وصف المقياس:

يتكون المقياس من (48) فقرة موزعة على (4) أبعاد وهي:

البعد الأول: افتقاد علاقات الصداقة والمودة والحب: يتضمن شعور الطفل بالضيق والحزن، لافتقاده علاقات الصداقة والمودة والحب من قبل الآخرين ويمثله 12 فقرة هي: (1 ، 5، 9 ،13 ،17 ، 21، 25، 29، 33، 37، 41، 45).

البعد الثاني: الشعور بالعزلة والتجنب الاجتماعي: يتضمن شعور الطفل بالنبذ والتجنب والإهمال من قبل الآخرين ويمثله 12 فقرة هي: (2 ،6 ، 10، 14، 18، 22، 26 ،30 ،34 ، 38، 42 ،46).

البعد الثالث: افتقاد المهارات الاجتماعية: ويقصد بها افتقاد الطفل لعدد من المهارات الاجتماعية الأساسية مثل (مهارة الانتباه، حسن الاستماع، تكوين الصداقات، مهارة الحديث، المشاركة والتعاون) ويمثله 12 فقرة هي: (3، 7، 11، 15 ،19 ،23 ،27 ، 31، 35، 39 ،43 ،47).

البعد الرابع: الخوف وعدم الثقة: ويقصد به إحساس الطفل بعدم قيمته وفائدته بالإضافة إلى إحساسه بعدم الثقة بالنفس وتسفيه الآخرين لآرائه ويمثله 12 فقرة هي: (4، 8، 12، 16 ،20 ، 24، 28، 32، 36، 40، 44، 48).

طريقة تطبيق وتصحيح المقياس:

يتم تطبيق مقياس الشعور بالوحدة النفسية على الأطفال، بعد أن يتم شرحه لهم، والطلب منهم اختيار الإجابة الأقرب لهم والتي تعبر عن شعورهم وأحاسيسهم. ويتم تصحيح فقرات المقياس على التدريج الثلاثي كالتالي (دائماً:3)، (أحياناً:2)، (أبداً:1)، باستثناء العبارات (9 ،13- ، 15 ،20 ،27 ، 33 ،35 ، 37 ،39 ،41 ، 42 ،43 ، 44 ،45 ، 47 ،48) فيتم تصحيحها كالتالي (دائماً:1)، (أحياناً:2)، (أبداً:3)، وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس من (48-144)، وتشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع الشعور بالوحدة النفسية.

الخصائص السيكومترية للمقياس (الصدق والثبات):

قامت (عبدالوهاب، 1996) بالتحقق من صدق المقياس، وذلك عن طريق صدق المحتوى من خلال عرض المقياس على المحكمين، كما قامت بالتحقق من صدق التكوين، وقد أشارت النتائج إلى أن المقياس يتمتع بدرجة جيدة من الصدق، كما تم استخراج معامل ثبات الاستقرار من خلال تطبيق المقياس وإعادة التطبيق، وبلغت قيمة معامل الثبات وفق هذه الطريقة (0.936).

صدق وثبات المقياس في البحث الحالي

تم حساب صدق وثبات مقياس الشعور بالوحدة النفسية على عينة استطلاعية قوامها (25) تلميذاً وتلميذه من ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة، تراوحت أعمارهم (9-12) سنة، بمتوسط (11.40)، وانحراف معياري (0.96). حيث تم التحقق من صدق الإتساق الداخلي للمقياس بحساب معامل الارتباط بيرسون بين كل عبارة مع الدرجة الكلية للبعد والجدول 3 يوضح هذه النتائج.

جدول 3 معاملات الارتباط بين عبارات مقياس الشعور بالوحدة النفسية مع الدرجة الكلية للبعد.

إفتقاد علاقات الصداقة والمودة والحب		الشعور بالعزلة والتجنب الاجتماعي		افتقاد المهارات الاجتماعية		الخوف وعدم الثقة	
رقم العبارة	الارتباط بالبعد	رقم العبارة	الارتباط بالبعد	رقم العبارة	الارتباط بالبعد	رقم العبارة	الارتباط بالبعد
1	.597**	2	.471*	3	.519**	4	.552**
5	.579**	6	.625**	7	.440*	8	.481*
9	.467*	10	.695**	11	.647**	12	.487*
13	.450*	14	.535**	15	.570**	16	.621**
17	.682**	18	.749**	19	.473*	20	.439*
21	.520**	22	.682**	23	.598**	24	.694**
25	.603**	26	.500*	27	.462*	28	.532**
29	.549**	30	.695**	31	.580**	32	.425*
33	.528**	34	.448*	35	.519**	36	.557**
37	.553**	38	.704**	39	.808**	40	.437*
41	.426*	42	.531**	43	.572**	44	.521**
45	.433*	46	.631**	47	.603**	48	.514**

* دال إحصائياً عند مستوى 0.05
** دال إحصائياً عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول 3 أن غالبية عبارات المقياس، تمتعت بدرجة مرتفعة في ارتباطها بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه وتراوحت مابين (0.425 – 0.749)، وكانت غالبية معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (0.01)، كما تم التحقق من صدق التكوين الفرضي للمقياس بحساب معاملات الارتباط بين الأبعاد المكونة للمقياس والدرجة الكلية ويبين الجدول

4 مصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس مع الدرجة الكلية.

جدول 4 معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الشعور بالوحدة النفسية مع الدرجة الكلية

البعد	إفتقاد علاقات الصداقة والمودة والحب	الشعور بالعزلة والتجنب الاجتماعي	افتقاد المهارات الاجتماعية	الخوف وعدم الثقة	الدرجة الكلية
افتقاد علاقات الصداقة والمودة والحب	1	.686**	.697**	.646**	.858**
الشعور بالعزلة والتجنب الاجتماعي		1	.826**	.627**	.900**
افتقاد المهارات الاجتماعية			1	.665**	.912**
الخوف وعدم الثقة				1	.835**

** دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01

يتضح من مصفوفة الارتباط المبينة بالجدول 4 أن جميع الأبعاد المكونة لمقياس الشعور بالوحدة النفسية ترتبط بالدرجة الكلية ارتباطاً دالاً عند مستوى (0.01)، كما أن جميع الأبعاد ترتبط ببعضها البعض ارتباطاً دالاً عند نفس المستوى، وفي ذلك دلالة على أن أبعاد المقياس متسقة مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية.

كما تم استخراج ثبات الفا كرونباخ لمقياس الشعور بالوحدة النفسية باستخدام معامل ألفا كرونباخ والتي بلغت قيمتها للدرجة الكلية (0.931)، وتعد هذه الدرجة قيمة مرتفعة لثبات المقياس، والجدول 5 يوضح نتائج الثبات أبعاد المقياس، ويتضح منه أن معامل الثبات لجميع أبعاد مقياس الشعور بالوحدة النفسية، مرتفع مما يدل على تمتعه بثبات جيد.

جدول 5 معاملات ثبات الفا كرونباخ لمقياس الشعور بالوحدة النفسية

البعد	معامل الثبات
افتقاد علاقات الصداقة والمودة والحب	0.773
الشعور بالعزلة والتجنب الاجتماعي	0.835
افتقاد المهارات الاجتماعية	0.800
الخوف وعدم الثقة	0.755
الدرجة الكلية	0.931

يتضح من مجمل نتائج الصدق والثبات التي تم التوصل إليها إلى أن مقياس الشعور بالوحدة النفسية يمتاز بدرجة صدق وثبات مناسبة لأغراض البحث الحالية.

الأساليب الإحصائية: استخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية للإجابة عن أسئلة البحث من خلال برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS):

1. **المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات للكشف عن مستوى المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية.**
2. **اختبار مان وتني للكشف عن الفروق بين مجموعتي التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية مرتفعي ومنخفضي المهارات الاجتماعية في أبعاد الشعور بالوحدة النفسية والإكتئاب.**
3. **اختبار (t) للعينات المستقلة للكشف عن الفروق بين الذكور والإناث ذوي الإعاقة الذهنية على أبعاد المهارات الاجتماعية.**

أسئلة الدراسة:

النتائج المتعلقة بسؤال البحث الأول:

للإجابة عن سؤال البحث الأول الذي ينص على: « ما نسبة انتشار المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية؟» تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات أفراد العينة على مقياس المهارات الاجتماعية، بالإضافة إلى حساب النسبة المئوية لدرجة توفر المهارات الاجتماعية والجدول 6 يوضح النتائج بمقياس المهارات الاجتماعية.

جدول 6 المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لاستجابات العينة على مقياس المهارات الاجتماعية

البعد	عدد العبارات	الدرجة العظمى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نسبة انتشار المهاره
التفاعل الاجتماعي	10	30	21.04	3.93	%70.13
الضبط الذاتي	9	27	18.28	3.44	%67.70
المسؤولية الاجتماعية	10	30	21.80	4.24	%72.67
تكوين الصداقات	10	30	20.09	3.79	%66.96
المبادرة	10	30	20.01	4.25	%66.70
المهارات الاكاديمية	10	30	21.61	3.81	%72.04
الدرجة الكلية	59	177	122.83	20.46	%69.40

يبين الجدول 6، المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لدرجات الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية على مقياس المهارات الاجتماعية، ويتضح من الجدول، أن المتوسط الكلي يساوي (122.83) وبانحراف معياري (20.46)، وبمستوى قدره(69.40%) ويمكن ترتيب المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية حسب المستوى على النحو التالي: جاء بعد المسؤولية الاجتماعية أولاً بمستوى (72.67%) وبمتوسط حسابي قدره (21.80) بانحراف معياري (4.24)، وجاء ثانياً المهارات الاكاديمية بمستوى (72.04%) وبمتوسط حسابي يساوي (21.61) وبانحراف معياري (3.81)، وجاء ثالثاً بعد التفاعل الاجتماعي بمستوى (70.13%) وبمتوسط حسابي يساوي (21.04) وبانحراف معياري (3.93)، وجاء بعد الضبط الذاتي رابعاً بمستوى (67.70%) وبمتوسط حسابي قدره (18.28) بانحراف معياري (3.44)، ويليه بعد تكوين الصداقات بمستوى (66.96%) وبمتوسط حسابي قدره (20.09) بانحراف معياري (3.79)، وأخيرا جاء بعد المبادرة بمستوى (66.70%) وبمتوسط حسابي قدره (20.01) بانحراف معياري (4.25).

مناقشة نتائج السؤال الأول:

أظهرت نتائج البحث الحالي المتعلقة بالسؤال الأول أن المستوى الكلي للمهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية جاءت بمتوسط حسابي يساوي (122.83)، ونسبة مئوية بلغت (69.40%). وكان مستوى مهارة المسؤولية الاجتماعية أولاً، ثم المهارات الأكاديمية، ويليه مهارة التفاعل الاجتماعي، ثم مهارة الضبط الذاتي ، فمهارة تكوين الصداقات، وأخيراً جاءت مهارة المبادرة.

فعلى الرغم من أن من الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية لديهم قصور في المهارات الاجتماعية، وذلك ما أشار إليه بروكس وآخرون (Brooks et al, 2015) أن الطلاب ذوي الإعاقة الذهنية لديهم مهارات اجتماعية أقل من الطلاب العاديين ومن طلاب ذوي صعوبات التعلم، إلا أن نتائج البحث الحالية أشارت إلى أن مستوى المهارات الاجتماعية لدى ذوي الاعاقة الذهنية جاء بنسبة (69.40%)، ويمكن تفسير ذلك في ضوء أهتمام أولياء الأمور بتحسين المهارات الاجتماعية لأبنائهم، كما يعتبر الدور الذي يقوم به المعلمون مؤثراً في تحسين المهارات الاجتماعية لديهم،

وذلك من خلال الأنشطة غير المدرسية التي يقومون بها والبرامج التدريبية مما يحسن المهارات الاجتماعية لديهم، حيث أشارت دراسة بروكس (Brooks, at al 2015) أن الأنشطة غير المدرسية لها دور في تحسين المهارات الاجتماعية لدى ذوي الإعاقة الذهنية.

وأشارت نتائج البحث الحالية إلى أن مهارة المسؤولية الاجتماعية هي أعلى نسبة مئوية بين المهارات الاجتماعية الأخرى حيث تصدرت المرتبة الأولى بنسبة مئوية بلغت (72.67%)، لتأتي المهارات الاجتماعية الاكاديمية الثانية بنسبة (72.04%) بين المهارات الاجتماعية الأخرى، يليها مهارة التفاعل الاجتماعي في المرتبة الثالثة بنسبة مئوية بلغت (70.13%) بين المهارات الاجتماعية الأخرى، وذلك ما أشار إليه (الخطيب وآخرون، 2007) في ذكر الخصائص الاجتماعية للمعاقين ذهنياً بدرجة بسيطة أنها تبدو في الأداء مقاربة للأطفال العاديين المناظرين في العمر الزمني، في مهارات الحياة اليومية والمهارات اللغوية ومهارات تحمل المسؤولية ومهارة التفاعل مع الآخرين، ولايعني ذلك عدم وجود مشكلات اجتماعية لديهم. فلذلك يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن الفئة المطبق عليها هم طلاب معاقون ذهنياً بدرجة بسيطة وفي ذلك يشير كلّ من أبو زيد، وعبد الحميد (2015) أنه كلما قلت شدة الإعاقة الذهنية كلما قل العجز في المهارات الاجتماعية. كما لاحظ الباحث من خلال الزيارات العديدة لمدرستي التربية الفكرية (بنين- بنات) ومدرسة تأهيل التربية الفكرية (بنين) حرص الإدارة والمعلمين والأخصائين النفسيين والاجتماعيين على تنمية مهارة المسؤولية الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي لدى ذوي الإعاقة الذهنية من خلال الأنشطة التربوية المقدمة وحرصهم على مشاركة التلاميذ في البرنامج الإذاعي في طابور الصباح، كما لاحظ الباحث حرص الطلاب على إظهار بعض المهارات الاجتماعية الأكاديمية داخل الفصول للحصول على المعززات المقدمة من قبل المعلمين، ولا شك أن للأسرة دوراً كبيراً في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى ابنائهم فذلك ما يسعون لتحقيقة وهو أن يكون ابنهم قادراً على احترام القوانين وتطبيق أوامر والديه والحفاظ على ممتلكاته والممتلكات العامة، ثم بعد لك تسعى الأسره إلى أن تنمي المهارات الأكاديمية لديه لكي تتاح له فرص النجاح في الحياة.

وتأتي مهارة الضبط الذاتي لتحتل المرتبة الرابعة بنسبة مئوية بلغت (67.70%) بين المهارات الاجتماعية الاخرى، ، إذ اشار كلّ من تواردوس ونوردكويس وسيمون(Twardosz, Nordquist, Simon, & Botkin) (في: الخطيب (2010 إلى أن الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية قد يعرفون كيف يؤدون المهارات الاجتماعية، ولكن ليس بصفة متكررة و منتظمة، لذلك يسعى أولياء الأمور إلى تحسين مهارة الضبط الذاتي لأبنائهم، كما يعتبر الدور الذي يقوم به المعلمون مؤثراً في تحسين هذه المهارة، وذلك من خلال الأنشطة غير المدرسية التي يقومون بها والبرامج التدريبية مما يحسن مهارة الضبط الذاتي، حيث اشارت دراسة الكندري (2013) إلى أهمية تدريب ذوي الإعاقة الذهنية بصورة مستمرة على ضبطهم لأنفسهم وتعليمهم كيفية ذلك في المواقف الاجتماعية المختلفة، من خلال الأنشطة والورش التدريبية، التي لها دور كبير في تحسين علاقتهم بالآخرين.

وأسفرت النتائج الحالية إلى أن مهارة تكوين الصداقات احتلت الترتيب الخامس بنسبة مئوية بلغت (66.96%) بين المهارات الاجتماعية الأخرى، وتأتي مهارة المبادرة في المرتبة السادسة بنسبة مئوية بلغت (66.70%) بين المهارات الاجتماعية الأخرى، حيث يشير كلّ من عواد والشوارب وجريس (2012) إلي الفهم الدقيق لسلوك الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية يؤثر في تحسين علاقة الآخرين بهم. لذلك تسعى وزارة التربية إلى تدريب ذوي الإعاقة الذهنية على تحسين مهارة تكوين الصداقات والمبادرة من خلال إشراك الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية في طابور الصباح مما يساعد على كسر حاجز المبارة لديهم، وتدريبهم على كيفية التعامل مع الأصدقاء حتى تستمر صداقتهم بشكل سليم مما يساهم في تقليل تعرضهم للإضطرابات النفسية، وذلك ما أشار إليه الكندري (2013) أن المعلمين يسعون إلى تنمية مهارة التواصل والمبادرة عند الأطفال

ذوي الاعاقة الذهنية، واحترام مشاعر الآخرين ووجهات نظرهم، لدورهم الفعال في تكوين العلاقات والصداقات، والقبول الأجتماعي مما يزيد من ثقتهم بأنفسهم وخفض المشكلات السلوكية لديهم.

النتائج المتعلقة بسؤال البحث الثاني:

للإجابة عن سؤال البحث الثاني الذي ينص على: « هل توجد فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث ذوي الإعاقة الذهنية على أبعاد المهارات الاجتماعية؟» تم استخدام اختبار (t) للعينات المستقلة (Independent Samples t_Test) ويوضح الجدول 7 هذه النتائج.

جدول 7 نتائج اختبار (t) للعينات المستقلة للفروق في متوسط المهارات الاجتماعية لدى ذوي الإعاقة الذهنية تبعاً للنوع الاجتماعي

البعد	الإناث n =31		الذكور n =59		قيمة T	الدلالة المشاهدة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
التفاعل الاجتماعي	19.74	3.38	21.73	4.05	2.34	0.022
الضبط الذاتي	17.23	3.11	18.83	3.50	2.14	0.035
المسؤولية الاجتماعية	19.84	4.07	22.83	3.99	3.36	0.001
تكوين الصداقات	19.26	2.94	20.53	4.13	1.52	0.133
المبادرة	19.10	3.36	20.49	4.60	1.49	0.140
المهارات الأكاديمية	20.55	3.75	22.17	3.75	1.95	0.054
الدرجة الكلية	115.71	17.61	126.58	20.98	2.46	0.016

من خلال الجدول 7 تبين أن المتوسط الحسابي للإناث في الدرجة الكلية للمهارات الاجتماعية يساوي (115.71) بانحراف معياري (17.61) وهو أقل من متوسط درجات الذكور الذي بلغ (126.58) بانحراف معياري (20.98) ، وأشارت نتائج اختبار (t) للعينات المستقلة إلى أن الفرق الحاصل بين المتوسطين دال إحصائياً ، لأن مستوى الدلالة المشاهد أقل من مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

كما أظهرت نتائج اختبار (t)إلى أن الفرق الحاصل بين متوسطي الذكور والإناث في الأبعاد (التفاعل الاجتماعي، الضبط الذاتي، المسؤولية الاجتماعية) دالة إحصائياً، لأن مستوى الدلالة المشاهد أقل من ($\alpha = 0.05$)، وكانت الفروق لصالح الذكور حيث كان المتوسط الحسابي لدرجاتهم أكبر من المتوسط الحسابي لدرجات الإناث.

في حين أظهرت نتائج اختبار (t)إلى أن الفرق الحاصل بين متوسطي الذكور والإناث في الأبعاد (تكوين الصداقات، المبادرة، المهارات الأكاديمية) غير دالة إحصائياً، لأن مستوى الدلالة المشاهد لها أكبر من ($\alpha = 0.05$).

مناقشة نتائج السؤال الثاني:

تشير نتائج السؤال الثاني إلى وجود فروق في المهارات الاجتماعية بين متوسطي الذكور والإناث في الأبعاد التالية (التفاعل الاجتماعي، الضبط الذاتي، المسؤولية الاجتماعية)، وهي لصالح الذكور حيث كان المتوسط الحسابي لدرجاتهم أكبر من المتوسط الحسابي لدرجات الإناث.

ويمكن تفسير هذه النتيجة استناداً إلى نظرية النضج التي تشير إلى أن العوامل البيولوجية هي المسؤولة عن نضج الطفل في كافة جوانب النمو، وهي المسؤولة عن وصوله لمستوى معين

من اكتساب مهارات في وقت معين، مع التأكيد على ضرورة توفير البيئة المناسبة التي تساهم في تنمية الطفل وتدريبة على المهارات المختلفة بما فيها المهارات الاجتماعية عند وصوله إلى مرحلة النضج المناسبة (عزالدين، 2004). وبما أن توفير البيئة المناسبة لها دور كبير في تحسين المهارات الاجتماعية فإن ذوي الإعاقة الذهنية الذكور في الكويت لهم فرص أكثر في التفاعل الاجتماعي مع الآخرين مقارنةً بالإناث المعاقات ذهنياً، مما يتيح لهم تحسين التفاعل الاجتماعي وتحمل المسؤولية، إذ يتاح لهم الفرص في الحضور للصلاة في المسجد والجلوس في الاجتماعات مع أقاربهم وغيرها من االمواضع الاجتماعية، وينتج عنه الانخراط في الحياة الذي بدورة يجعلهم أكثر ضبطاً لذاتهم، وخاصةً أن مجتمع البحث من ذوي الإعاقة الذهنية بدرجة بسيطة، حيث أشار ستارك وفوترك (Stark&Faulkner)الى أن البيئة التي يعيش فيها الشخص تؤثر كثيراً على نموه العاطفي والاجتماعي خاصة في مرحلة الطفولة والمراهقة لدى ذوي الإعاقة الذهنية (في: بو علي، 2010).

كما أظهرت النتائج أن مهارة الضبط الذاتي دالة إحصائياً لصالح الذكور ذوي الإعاقة الذهنية، ويرجع الباحث هذه النتيجة إلى الدور الذي يقوم به المعلمون في التركيز على تدريب الذكور ذوي الإعاقة الذهنية على ضبطهم لانفعالاتهم، لأنهم أكثر تهوراً وانفعالاً وأكثر غضباً من الإناث، لذلك يركز المعلمون عليهم في هذه المرحله حتى يصلوا إلى المستوى المقبول، حيث أشار ماتا تيرفو وماتا كاسكي وليفنان (Maatta, Tervo- Maatta Kaski & Livanainen, 2006)إلى أن الإناث أكثر مرونه من الذكور في ضبط الذات.

كما أظهرت النتائج أن مهارة تحمل المسؤولية دالة إحصائياً لصالح الذكور ذوي الإعاقة الذهنية، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى دور المعلمين والأسرة في تنمية مهارة تحمل المسؤولية عند الذكور، وذلك لأن الذكور تكون ثقة الأسرة فيهم أكثر من الإناث إذ يمكنهم الإعتماد عليهم في جلب بعض الأغراض البسيطة من السوق، مما يزيد لدى الذكور الإحساس بتحمل المسؤولية، حيث أشار الخطيب (2010) أن إرتفاع المهارات الاجتماعية عند ذوي الإعاقة الذهنية يتأثر من اتجاهات الآخرين نحو الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية وطرق معاملتهم لهم وتوقعاتهم منهم. وقد لاحظ الباحث أن توقعات المعلمين عن الذكور أعلى من توقعاتهم عن الإناث، وذلك أن المعلمين يوكلون إلى الطلاب الذكور بعض المهام كالنظام واستدعاء بعض الطلاب من فصولهم ما لم يلاحظه عند الإناث.

وتتتفق هذه النتتيجة مع دراسة الكندري (2013) على أن مهارة التفاعل الاجتماعي ومهارة الضبط الذاتي والمسؤولية الاجتماعية أعلى لدى الذكور عن الإناث.

وتتعارض هذه النتيجة مع دراسة بو علي(2010) التي تشير إلى عدم وجود فروق في أبعاد المهارات الاجتماعية بين ذوي الإعاقة الذهنية الذكور والإناث فيما عدا بعدي التعاطف والمشاركة لصالح الإناث.

في حين لم تختلف درجات الذكور والإناث ذوي الإعاقة الذهنية في الأبعاد التالية (تكوين الصداقات، المبادرة، المهارات الاكاديمية). ويفسر الباحث هذه االنتيجة إلى أنه من المعروف أن ذوي الإعاقة الذهنية يتصفون بالقصور في بعض المهارات الاجتماعية ومنها مهارات تكوين الصداقات والمبادرة والمهارات الاكاديمية، لذا تحاول دولة الكويت تطبيق بعض البرامج التربوية التي تسعى إلى تنمية المهارات الاجتماعية للمعاقين ذهنياً إلى أقصى مايمكنهم الوصول إليه سواءً كانوا ذكوراً أم إناثاً، كما أشارت وهبة (2008) إلى أن للمعلمين والمناهج التربوية دوراً كبيراً في تحسين المهارات الاجتماعية لدى ذوي الإعاقة الذهنية سواءً كانوا ذكوراً أو إناثاً. وأشار ملحم (2014) إلى أن مهارة تكوين الصداقات تؤثر على تواصل ذوي الإعاقة الذهنية مع الآخرين، كي تزداد مشاركتهم مع الآخرين في الخبرات والمشاعر والاتجاهات والأفكار. كما يعزو الباحث

هذه النتيجة إلى أن ذوي الإعاقة الذهنية في هذا السن يكون تدريسهم موحداً في أغلب المواد لذلك تساوت خبراتهم، وقد لاحظ الباحث بعض البرامج التي تهتم بتحسين المبادرة عند الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية مثل تعليم الأطفال السلام عند دخول الفصل الدراسي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى ما اتفقت به مع مجموعة من الدراسات التي تفيد أنه لايوجد فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات الاجتماعية بين ذوي الإعاقة الذهنية سواءاً كانوا ذكوراً أم إناثاً كدراسة مبارك (2016) ودراسة ديبلدت وأخرين (De-Bildt et al 2005.,). كما تتعارض هذه النتيجة مع دراسة تيكنارسلن وبينار، وسوكوجلو (TeKinarslan, Pinar & Sucuoglu, 2012) التي تشير إلى أن المهارات الاجتماعية لدى ذوي الإعاقة الذهنية أعلى عند الإناث عن الذكور.

النتائج المتعلقة بسؤال البحث الثالث: للإجابة عن سؤال البحث الثالث الذي ينص على: « هل توجد فروق دالة إحصائياً بين مجموعتي التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية مرتفعي ومنخفضي المهارات الاجتماعية في أبعاد الشعور بالوحدة النفسية؟» تم اختيار المئين (20) والمئين (80) لدرجات المهارات الاجتاعية (الدرجة الكلية)، حيث كانت الدرجة التي تمثل المئين(20) هي (107)، و الدرجة التي تمثل المئين (80) هي (141.80)، وبناءً عليه تم تقسيم ذوي الاعاقة الذهنية إلى مجموعتين بحيث يمثل المئين (20) المستوى المنخفض من المهارات الاجتماعية، والمئين (80) المستوى المرتفع من المهارات الاجتماعية، وتم حذف الحالات التي تقع بين لمئين (20) والمئين (80)، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية مرتفعي ومنخفضي المهارات الاجتماعية في أبعاد الشعور بالوحدة النفسية ويوضح الجدول 8 هذه النتائج.

جدول 8 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية مرتفعي ومنخفضي المهارات الاجتماعية في أبعاد الشعور بالوحدة النفسية

البعد	مرتفعو المهارات الاجتماعية n =18		منخفضو المهارات الاجتماعية n =18	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
إفتقاد علاقات الصداقة والمودة والحب	19.44	1.79	21.50	2.64
الشعور بالعزلة والتجنب الاجتماعي	16.44	3.35	20.44	5.33
افتقاد المهارات الاجتماعية	16.83	3.28	20.72	4.36
الخوف وعدم الثقة	16.22	2.29	19.94	4.40
الدرجة الكلية	68.94	8.15	82.61	14.99

من خلال الجدول 8 تبين أن المتوسط الحسابي للتلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية مرتفعي المهارات الاجتماعية في الدرجة الكلية للوحدة النفسية يساوي (68.94) بانحراف معياري (8.15) في حين بلغ المتوسط الحسابي للتلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية منخفضي المهارات الاجتماعية في الدرجة الكلية للوحدة النفسية (82.61) بانحراف معياري (14.99)، كما يتضح وجود فروق ظاهرية بين متوسطات درجات مجموعتي التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية مرتفعي ومنخفضي المهارات الاجتماعية في أبعاد الشعور بالوحدة النفسية، وللتحقق من دلالة الفروق الحاصلة بين المتوسطات تم استخدام اختبار مان وتني كما هو موضح بالجدول9

جدول 9 نتائج اختبار مان وتني للكشف عن الفروق في متوسطات رتب درجات التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية مرتفعي ومنخفضي المهارات الاجتماعية في أبعاد الشعور بالوحدة النفسية

البعد	مرتفعو المهارات الاجتماعية n =18		منخفضو المهارات الاجتماعية n =18		قيمة U	الدلالة المشاهدة
	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب		
إفتقاد علاقات الصداقة والمودة والحب	261	14.50	405	22.50	90	0.022
الشعور بالعزلة والتجنب الاجتماعي	262	14.56	404	22.44	91	0.024
افتقاد المهارات الاجتماعية	250.5	13.92	415.5	23.08	79.5	0.008
الخوف وعدم الثقة	251.5	13.97	414.5	23.03	80.5	0.009
الدرجة الكلية	245.5	13.64	420.5	23.36	74.5	0.005

من خلال الجدول 9 تبين أن متوسط الرتب لدرجات التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية مرتفعي المهارات الاجتماعية في الدرجة الكلية للوحدة النفسية يساوي (13.64) في حين بلغ متوسط الرتب لدرجات التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية منخفضي المهارات الاجتماعية في الدرجة الكلية للوحدة النفسية (23.36)، وأشارت نتائج اختبار مان وتني إلى أن الفرق الحاصل بين المتوسطين دال إحصائياً لأن مستوى الدلالة يساوي (0.005) وهو أقل من ($\alpha = 0.05$).

كما أظهرت النتائج أن الفروق الحاصلة بين متوسطات الرتب لدرجات التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية مرتفعي ومنخفضي المهارات الاجتماعية في أبعاد الوحدة النفسية (افتقاد علاقات الصداقة والمودة والحب، الشعور بالعزلة والتجنب الاجتماعي، افتقاد المهارات الاجتماعية، الخوف وعدم الثقة) دالة إحصائياً لأن مستوى الدلالة المشاهد لها أقل من ($\alpha = 0.05$). حيث كانت متوسطات الرتب لدرجات التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية منخفضي المهارات الاجتماعية على تلك الأبعاد أعلى من متوسطات الرتب لدرجات التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية مرتفعي المهارات الاجتماعية.

مناقشة نتائج السؤال الثالث:

أشارت نتائج السؤال الثالث إلى أن الفروق بين متوسطات الرتب لدرجات التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية مرتفعي ومنخفضي المهارات الاجتماعية في أبعاد الوحدة النفسية (الشعور بالعزلة والتجنب الاجتماعي، افتقاد المهارات الاجتماعية، الخوف وعدم الثقة، افتقاد علاقات الصداقة والمودة والحب) دالة إحصائياً، أي أنه إذا كانت المهارات الاجتماعية للمعاق ذهنياً منخفضة، فإنه يعاني من الشعور بالوحدة النفسية التي تتمثل في الشعور بالعزلة والتجنب الاجتماعي وافتقاد المهارات الاجتماعية والخوف وعدم الثقة و افتقاد علاقات الصداقة والمودة والحب.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن انتشار الشعور بالوحدة النفسية لدى ذوي الإعاقة الذهنية يعتبر مرتفعاً عن العاديين، ويترتب على ذلك العديد من الآثار السلبية التي تنتج عن ارتفاع الشعور بالوحدة نفسية، كانخفاض الشعور بالصحة النفسية وانخفاض المهارات الاجتماعية والانزواء عن الآخرين (نجيد،2010). حيث إن انخفاض المهارات الاجتماعية له دور كبير في شعور الفرد بالوحدة النفسية، وذلك أن الطفل المعاق ذهنياً إذا كانت مهاراته الاجتماعية منخفضة فإنه لن يستطيع التفاعل مع الآخرين بشكل سليم، ولن يستطيع تكوين صداقات يقبلها المحيطون به، مما يجعلهم يظهرون عدم رغبتهم باستمرار صداقتهم معه وذلك يشعره بالحزن والشعوربعدم محبة الآخرين له مما يقوده إلى الشعور بالوحدة النفسية. حيث أشار الأحمدي (2005) أن نقص المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية يعرضهم للشعور بالوحدة الفسية،

فلقد لوحظ أن النقص في المهارات الاجتماعية قد يحرم المعاق ذهنياً كيفية تعلم التفاعل مع الأقران لأن القلق الاجتماعي أو المخاوف تعوق المدخل السلوكي الاجتماعي، وبالمثل فإن التجنب أو الهروب من المواقف الاجتماعية يخفف القلق وبالتالي يدعم سلوك الانعزال الاجتماعي. كما أن الخبرات غير السارة تسبب إحساساً مؤلماً غير مرغوب فيه يعيشه الفرد نتيجة الانفصال عن بعض الأشخاص، أو مواقف مؤلمة تحيط به تسبب الشعور بالوحدة النفسية (الشيبي، 2006). ويشير جودة (2006) إلى أن من أثار الوحدة النفسية العجز في إقامة علاقات اجتماعية مشبعة بالألفة والمودة والصداقات الحميمية، وبالتالي يشعر الفرد أنه وحيد برغم أنه محاط بالأخرين.

كما أن الأفراد ذوي الإعاقة الذهنية لديهم قصور في كل من مهارات التفاعل مع الأقران والمهارات الاجتماعية، مما يؤدي الى إحساسهم بالعزلة الاجتماعية والشعور بالوحدة النفسية (الدهان،2001). وعلى ذلك فإن المعاق ذهنياً الذي لا تهتم أسرته ومعلميه على تطوير مهاراته الاجتماعية سوف يزيد لديه الشعور بالوحدة النفسية.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة استناداً إلى أن هناك علاقة إيجابية بين الشعور بالوحدة النفسية والإعاقة الذهنية، ويعود السبب إلى الصعوبات المعرفية والاجتماعية التي يعاني منها المعاقون ذهنياً في فهم الرسائل الاجتماعية من قبل الآخرين كوب (kobe, 1994).

كما تتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه مجموعة من الدراسات إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين المهارات الاجتماعية والشعور بالوحدة االنفسية، فكلما زادت المهارات الاجتماعية قلت مشاعر الوحدة النفسية، كدراسة هيمان ومرجليت (Heiman & Margalit, 1998)، ودراسة الدردير وعبدالله (1999)، دراسة كوكيور وتكينارسلان(Kucuker & Tekinarslan 2015).

النتائج المتعلقة بسؤال البحث الرابع:

للإجابة عن سؤال البحث الرابع الذي ينص على: « هل توجد فروق دالة إحصائياً بين مجموعتي التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية مرتفعي ومنخفضي المهارات الاجتماعية في درجة الاكتئاب؟» تم اختيار المئين (20) والمئين (80) لدرجات المهارات الاجتاعية (الدرجة الكلية)، حيث كانت الدرجة التي تمثل المئين(20) هي (107)، و الدرجة التي تمثل المئين (80) هي (141.80)، وبناءاًعليه تم تقسيم ذوي الإعاقة الذهنية إلى مجموعتين بحيث يمثل المئين (20) المستوى المنخفض من المهارات الاجتماعية، والمئين (80) المستوى المرتفع من المهارات الاجتماعية، وتم حذف الحالات التي تقع بين المئين (20) والمئين (80)، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية مرتفعي ومنخفضي المهارات الاجتماعية على مقياس تقدير الاكتئاب ويوضح الجدول 10 هذه النتائج.

جدول 10 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية مرتفعي ومنخفضي المهارات الإجتماعية على مقياس تقدير الاكتئاب

	مرتفعي المهارات الاجتماعية n =18		منخفضي المهارات الاجتماعية n =18	
	المتوسط الحسابى	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابى	الانحراف المعياري
الاكتئاب	47.39	12.77	63.06	19.43

من خلال الجدول 10 تبين أن المتوسط الحسابي للتلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية مرتفعي المهارات الاجتماعية في درجة الاكتئاب يساوي (47.39) بانحراف معياري (12.77) في حين بلغ المتوسط الحسابي للتلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية منخفضي المهارات الاجتماعية في درجة الاكتئاب (63.06) بانحراف معياري (19.43)، وللتحقق من دلالة الفرق الحاصل بين المتوسطين تم استخدام اختبار مان وتني كما هو موضح بالجدول11

جدول 11 نتائج اختبار مان وتني للكشف عن الفروق في متوسطات رتب درجات التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية مرتفعي ومنخفضي المهارات الاجتماعية في الاكتئاب

	مرتفعي المهارات الاجتماعية n =18		منخفضي المهارات الاجتماعية n =18		قيمة U	الدلالة المشاهدة
	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب		
الاكتئاب	256	14.22	410	22.78	85	0.014

من خلال الجدول 11 تبين أن متوسط الرتب لدرجات التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية مرتفعي المهارات الاجتماعية في درجة الاكتئاب يساوي (14.22) في حين بلغ متوسط لدرجات التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية منخفضي المهارات الاجتماعية في الدرجة الكلية للاكتئاب (22.78)، وأشارت نتائج اختبار مان وتني إلى أن الفرق الحاصل بين المتوسطين دال إحصائياً، لأن مستوى الدلالة يساوي (0.014) وهو أقل من ($\alpha = 0.05$).

مناقشة نتائج السؤال الرابع:

أظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع أنه يوجد فروق دالة إحصائياً في متوسطات الرتب لدرجات التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية مرتفعي ومنخفضي المهارات الاجتماعية في درجة الاكتئاب، وكان منخفضي المهارات الاجتماعية أعلى شعوراً بالاكتئاب من مرتفعي المهارات الاجتماعية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن مستوى المهارات الاجتماعية لدى الفرد هو الذي يحدد تفاعله مع الآخرين، فإن انخفاض المهارات الاجتماعية يجعل الفرد غير قادر على إقامة علاقة ودية يقبلها المحيطين به، مما يؤثر على تفاعلهم معه فيبدون عدم الرغبة به مما يؤثر سلباً على ثقته بنفسه وتقديره لذاته وشعوره بالدونية، وبتكرار خبرات الفشل فإنها تقود المعاق ذهنياً إلى الانسحاب الاجتماعي وبعد ذلك يتولد لديه شعور بالاكتئاب. حيث يشير نصرالله (2002) إلى أن خبرات الفشل والاحباط التي يمر بها المعاق ذهنياً في مرحلة الطفولة تنمي لديهم سمات غير طبيعية مثل الاكتئاب، لأن تكرار هذة الخبرات مؤلم ويجعلهم يشعرون أن الظروف التي تحيط بهم أقوى من إمكاناتهم وقدراتهم. وعلى ذلك فإن نقص المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي الاعاقة الذهنية يعرضهم للشعور بالاكتئاب، فلقد لوحظ أن النقص في المهارات الاجتماعية قد يحرم المعاق ذهنياً كيفية تعلم التفاعل مع الأقران لأن القلق الاجتماعي أو المخاوف تعوق المدخل السلوكي الاجتماعي، وبالمثل فإن التجنب أو الهروب من المواقف الاجتماعية يخفف القلق وبالتالي يدعم سلوك الانعزال الاجتماعي (الأحمدي، 2005). كما ترجع إصابة ذوي الإعاقة الذهنية بالاكتئاب لعوامل وأسباب عديدة منها التلف العضوي في بعض أجزاء المخ، والخلل الوظيفي لديهم، وما يتسمون به من مستويات منخفضة في المهارات الاجتماعية (عبدالخالق، 2012). كما أشار منصور (2009) إلى أن القصور في المهارات الاجتماعية اللفظية الوظيفية يؤدي الى التعرض الى الاضطرابات، وتدني في القدرة على إدارة الأنشطة المعيشية اليومية، والتغير في نمط السلوك والنوم، وفي انخفاض تقدير الذات، ويرتبط القصور في المهارات الاجتماعية بالمشكلات مثل: العدوان، الفصام، العزلة الاجتماعية، الاكتئاب. وتتفق نتائج البحث الحالي مع دراسة ماتسون وأخرون (Matson, et al., 2006) ودراسة هارتلي وبيرجينر (Hartley & Birgenheir, 2008) و دراسة (المبارك، 2016) إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين المهارات الاجتماعية والاكتئاب، فكلما زادت المهارات الاجتماعية قل الشعور بالاكتئاب.

التوصيات

في ضوء ماتوصلت إليه نتائج البحث الحالي يمكن استخلاص بعض التوصيات وهي:

- تزويد الآباء والمربين بمعلومات عن الوحدة النفسية وتعريفهم بالآثار السلبية الناتجة عن إحساس الطفل المعاق ذهنياً بالوحدة النفسية وانعكاساتها السلبية على صحته النفسية.
- وضع برامج تربوية تهدف إلى مساعدة الطلاب ذوي الإعاقة الذهنية لتحسين المهارات الاجتماعية لديهم من خلال الاشتراك بالأنشطة غير المنهجية، والأنشطة الاجتماعية.
- تدريب الأسر على فهم مراحل تطور نمو ذوي الإعاقة الذهنية وخصائصه العقلية والجسمية والانفعالية والاجتماعية مما يساهم في تفادي تعرض المعاق ذهنياً للاكتئاب.
- التنسيق بين وزارة التربية ووزارة الإعلام على توجيه المجتمع في كيفية التعامل مع ذوي الإعاقة الذهنية مما يحد من مشاعر الاكتئاب و الشعور بالوحدة النفسية.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

إبراهيم، نشوى. (2002). *الشعور بالوحدة النفسية وعلاقته بالتوافق النفسي والاجتماعي لدى عينة من المحرومين وغير المحرومين من الرعاية الأسرية* (رسالة ماجستير غير منشورة). معهد الدراسات العليا للطفولة: جامعة عين شمس، القاهرة.

أبو زيد، أحمد، وعبد الحميد، هبة (2015). *متلازمة الإعاقة الفكرية*. الرياض: دار الزهراء.

الأحمدي، عادل. (2005). *الفروق في المهارات الاجتماعية والمشكلات السلوكية بين تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي التخلف العقلي البسيط المدموجين وغير المدموجين في مدينة الرياض* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الخليج العربي، مملكة البحرين.

أسعد، يوسف. (2001). *شخصيتك بين يديك* (ط2). القاهرة: نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع.

الدهان، منى. (2001). الوحدة النفسية لدى كل من الطفل العادي والمتخلف عقلياً والأصم. *مجلة دراسات نفسية*، القاهرة: رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية،11 (1)، 97-126.

البقور، خولة. (2002). *القلق والاكتئاب وتقدير الذات والتحصيل الأكاديمي لدى الأطفال الذين تعرضوا لإساءة معلمة* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الأردنية، المملكة الأردنية الهاشمية.

بوعلي، أروى. (2010). *المشكلات السلوكية وعلاقتها بالمهارات الاجتماعية لدى المراهقين ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة في المملكة العربية السعودية* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الخليج العربي، مملكة البحرين.

الجبرين، عادل وأبو زيد احمد. (2016). الفروق في المهارات الاجتماعية بين التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين وغير المدمجين بمدينة الرياض. *مجلة التربية الخاصة - مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية بكلية التربية جامعة الزقازيق*، 15 (1): 138-186.

جودة، أمل. (2006). الوحدة النفسية وعلاقتها بالاكتئاب لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة الأقصى. مجلة كلية التربية بجامعة عين شمس، 30 (1)، 137-97.

الخطيب، الصمادي، الروسان، الحديدي، يحيى، الناطور...والسرور. (2007). *مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة*. عمان: دار الفكر.

الخطيب، جمال. (2010). *مقدمة في الإعاقة العقلية*. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

الزارع، نايف. (2006). *تأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة*. عمان: دار الفكر.

الشيبي، الجوهرة. (2006). *الشعور بالوحدة النفسية وعلاقتها بسمات الشخصية لدى عينة من طالبات أم القرى بمكة المكرمة* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

الضفيري، رائد. (2013). *إساءة المعاملة الوالدية وعلاقتها بالقلق والاكتئاب لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة بدولة الكويت* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الخليج العربي، مملكة البحرين.

عبدالخالق، أحمد. (1999). القائمة العربية لاكتئاب الأطفال عرض الدراسات على ثماني مجتمعات. *مجلة العلوم الاجتماعية*، 27(3), 103-123.

عبدالخالق، أحمد. (2012). *اكتئاب الطفولة والمراهقة- التشخيص والعلاج*. الكويت: مجلس النشر العلمي- جامعة الكويت.

عزالدين، رزان. (2004). *التوافق الاسري وعلاقته ببعض المهارات الاجتماعية* (رسالة ماجستير غير منشورة). معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

عواد، أحمد، والشوارب، أحمد، وجريس، أحمد. (2012). المهارات الاجتماعية لدى الأطفال غير ذوي الإعاقة والمعوقين بصرياً في مرحلة ما قبل المدرسة بالمملكة الأردنية الهاشمية. *مجلة جامعة دمشق*: 28 (1)،183--222.

القريوتي يوسف، السرطاوي عبدالعزيز، الصمادي جميل. (2001). *المدخل إلى التربية الخاصة*. (ط 2). دبي: دار القلم.

كمال، مرسي. (1999). المرجع في علم التخلف العقلي (ط 2). القاهرة: دار النشرللجامعات.

الكندري، مريم. (2013). الفروق في أبعاد المهارات الاجماعية في برنامجي التهيئة والتأهيل المهني لدى التلاميذ ذوي الاعاقة الذهنية بدرجة بسيطة في الكويت (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الخليج العربي، مملكة البحرين.

الكندري، هناء. (2009). *الشعور بالوحدة النفسية وعلاقته بالمشكلات السلوكية والعلاقات الأسرية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية في دولة الكويت* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الخليج العربي، مملكة البحرين.

مبارك، ساره. (2016). المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالاكتئاب لدى الأفراد ذوي الإعاقة الذهنية بدرجة بسيطة في دولة الكويت (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الخليج العربي، مملكة البحرين.

ملحم، سامي. (2014). *علم نفس النمو دورة حياة الإنسان*. عمان: دار الفكر.

منصور، السيد. (2009). *خصائص المتخلفين عقلياً*. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

نجيد، شيماء. (2010). فاعليات برنامج أنشطة جماعية في تخفيض درجة الشعور بالوحدة النفسية لدى عينة من الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم. *مجلة الطفولة والتنمية*، (17)، -363 329.

نصرالله، عمر. (2002). *الأطفال ذوو الاحتياجات الخاصة وتأثيرهم على الأسرة والمجتمع*.عمان: دار وائل للنشر.

النيال، مايسة. (1993). بناء مقياس الوحدة النفسية ومدى انتشارها لأداء مجموعات عملية متباينة من أطفال المدارس بدولة قطر. *مجلة علم النفس* (25)، -117102.

وهبه، عماد. (2008). تطوير مدارس التربية الفكرية بمنطقة سوهاج في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة لتعليم الماعقين عقلياً. *المجلة التربوية* (24)، 375-440.

ثانيا المراجع الأجنبية:

American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed). Washington, DC: American Psychiatric Association.

Brooks, B. A., Floyd, F., Robins, D. L., & Chan, W. Y. (2015). *Extracurricular activities and the development of social skills in children with intellectual and specific learning disabilities*.Journal of Intellectual Disability Research, 59(7), 678-687.

Carledge, D., & Milburn, J. A. (2009). *Teaching social skills to children*. Boston, Allyn & Bacon.

De Bildt, A., serra, M., luteijn, E. Kraijer, D., Sytema, S. & Minderaa, R. (2005). Social skills in children with intellectual disability with and without autism. Journal of intellectual disability Resarch, 49, 317-328.

Esebensen, J. & Benson, A. (2005). Cognitive variables and depressed mood in adults with intellectual disability. Journal of Intellectual Disability Research, 49(7), 481-489.

Hartley, L. & birgenheir, G (2008). Nonverbal social skills of adults with mild intellectual disability diagnosed with depression. jovrnal of mental health research in intellectual disabilities , 2(1) , 11-28 .

Hartley, L., Lickel , H. & Maclean Jr , E. (2008). Reassurance seeking and depression in adults with mild intellectual disability. journal of intellectual Disability Research 52 (11) , 917-929 .

Heiman, T. & Margalit, M. (1998). Loneliness, Depression, and Social Skills among Stadents with Mild Mental Retardation Different Educational Settings. Journal of Special Education, 23 (3), 154-163.

Karr, A. (2013). Social skills of children with intellectual disability attending home based program and children attending regular sbecial schools: A comparative study. International journal of humanities and social science invention, 2 (8), 59-63.

Kobe, F. (1994). Parenting stress and debression in children with mental retardation and developmental disabilities. Journal of Developmental Disabilities, 15 (3), 209-221.

Kucuker, S., & Tekinarslan, I. C. (2015). Comparison of the self-concepts, social skills, problem behaviors, and loneliness levels of students with special needs in inclusive classrooms. Kuram Ve Uygulamada Egitim Bilimleri, 15(6), 1559-1573.

Luckasson, R., Coulter, D. L., Polloway, E. A., Reiss, S., Schalock, R. S., Shell, M. E., ... & Stark, J. A. (1992). *Mental retardation: Definition, classification, and systems of support*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation. Google Scholar..

Luckasson, R. Coulter, D., Poloway, E., Reis, s., schalock, R., Shel, M. spitalnik, J. (2002). Mental

Retardation: Definition, Classification System of Support (10 ed). Washington. DC: American Association of Mental Retardation.

Maatta T. Tervo-Maata T., Taanila, A., Kaski, M. & livanainen, M. (2006). Mental health behavior and intellectual with down syndrome. Down Syndrome Research and Practice. 11(1). 37-43.

Matson , johnny l: Lott , Julia D: Mayville , Stephen b : swender , Step hen L: Moscow , sherrie , (2006) Depression and social skills among Individuals with severe and profound mental retardation. journal of Developmental and Physical Disabilities . 18 (4). Dec 2006,. 393 – 400.

Papoutsaki, K., Gena, A., & Kalyva, E. (2013). How do children with mild intellectual disabilities perceive loneliness? Europe›s Journal of Psychology, 9(1), 51.

Tekinarslan, I., Pinar, E., & Sucuoglu, B. (2012). Teachers› and mothers› assessment of social skills of students with mental retardation. Educational sciences: Theory and Practice, 12(4), 2783-2788.

Williams, G. & Asher, S. (1992). Assessment of Loneliness at school among children with mild mental Retardation. American Journal on mental retardation, 96 (4), 373-385.

إصدارٌ جديد

صدر عن الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

التقرير النهائي لمشروع:

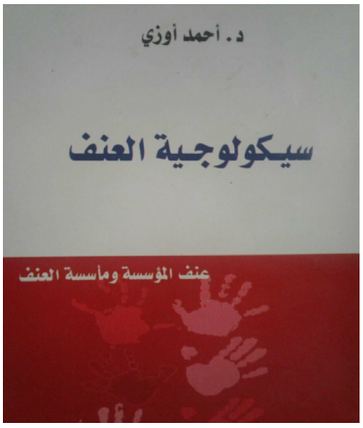
«المسؤولية التضامنية في النظام التربوي الكويتي»

وقد هدف هذا المشروع إلى دراسة وتقصٍّ ميداني في آليات وسياسات اتخاذ القرار التربوي الكويتي وكيفية تنفيذه والتعامل معه، واشتملت الدراسة على عينة من الخطب الأميرية التي ألقاها صاحب السمو أمير البلاد منذ توليه مقاليد الحكم في عام 2006 وحتى نهاية العام 2012 والمتعلقة بالتربية والتعليم.

وتضمنت الدراسة مجموعة من المقترحات الإصلاحية لتحسين صورة النظام التربوي الحالي في دولة الكويت في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج.

كتاب العدد:

سيكولوجية العنف
عنف المؤسسة ومؤسسة العنف



تأليف الدكتور/أحمد أوزي
الناشر مطبعة النجاح الجديدة بالدار البيضاء
الطبعة الأولى:2014، عدد الصفحات: (192)
عرض وتحليل: أ. أمينة زوجي
باحثة بسلك الدكتوراه
كلية علوم التربية – جامعة محمد الخامس- المملكة المغربية
a.zaouji@gmail.com

رافق تطور المجتمعات الإنسانية عبر التَّاريخ، بروز أشكال جديدة للعنف، باتت تهدد أمن وسلامة الأفراد والمجتمعات؛ حيث يصاب الكثيرون في كل بقاع العالم بشكل يومي، وخصوصا فئة الأطفال والمراهقين بالأذى، نتيجة مجموعة من السُّلوكيّات العنيفة، والَّتِي قد تكون موجهة نحو الذَّات أو الآخر، كما يمكن أن تكون مادِّيَّة وجسدية أو ذات بعد نفسي أو رمزي، وقد زاد من حدة العنف، الشَّرْخُ القائم في بنية بعض المؤسسات، الَّتِي من المفترض أن تلعب دور الحماية والرعاية. وفي هذا الإطار يأتي كتاب « سيكولوجية العنف: عنف المؤسسة ومأسسة العنف» لمؤلفه الدكتور أحمد أوزي، كمحاولة للإجابة عن مجموعة من الأسئلة المطروحة حول طبيعة العنف ومصادره بالنسبة للأطفال والمراهقين.

يعد هذا الكتاب بمثابة امتداد لمجموعة من الكتب، الَّتِي ألفها الدكتور محمد أوزي حول قضايا التَّربية، على غرار «سيكولوجية المراهق» و«الطفل والمجتمع» و«الطفل والعلاقات الأسرية» و«تلميذ المدرسة الإعدادية وحاجاته النفسية»...، هذا فضلاً عن كونه مديراً لمجلة علوم التَّربية، وأستاذاً سابقاً للتعليم العالي والبحث العلمي بكلية علوم التَّربية جامعة محمد الخامس، وخبيراً دولياً لدى مجموعة من المنظمات الَّتِي تعنى بقضايا التَّربية والتكوين. وقد صدر الكتاب الذي نعتزم الوقوف على أهم ما جاء به، سنة 2014، عن مطبعة النَّجَاح الجديدة بالدار البيضاء، وهو يقع في 192 صفحة من الحجم المتوسط، ويضم سبعة فصول تتمحور حول المفاهيم المرتبطة بالعنف، والنَّظريَّات الَّتِي حاولت تفسيره، والعنف الممارس على الأطفال والمراهقين، والعنف المدرسي وكيفية الوقاية منه.

أولاً: دراسة العنف وإشكالية تحديد المفهوم

يشير الكاتب في مقدمة الكتاب، إلى أن مظاهر العنف في ازدياد متواصل؛ أصبحت تبرز في مختلف الأوساط الاجتماعية، وصارت تطبع جميع أنواع العلاقات الَّتِي تربط بين الأفراد والجماعات والدول، مما جعل العنف اليوم من المواضيع المحورية في العديد من المقاربات والدراسات العلمية، مثل علم النَّفْس وعلم الاجتماع والقانون والفزيولوجيا...، ويرى أَنَّ دراسة العنف، تتّسم بالتعقيد، لأَنَّ هناك عوامل عديدة ومختلفة ذاتية وموضوعية تجعل محاولة تفسير أسبابه ودوافعه أمراً مستعصياً. لهذا يجب ألا تظل دراسة العنف موزعة بين مختلف «القارات العلمية» (أوزي، 2014: 5)، بل لا بد من مقاربة علمية متكاملة وجريئة.

حاول الكاتب كذلك الوقوف عند مفهوم العنف رغم إشكالية تعريفه، والَّتِي تنبع أساساً من

مشكلة «تعدد دلالاته وتنوع مضامينه»(أوزي، 2014: 9)، وأشكاله، فقد يكون العنف موجهاً نحو الذَّات كالانتحار وتحقير الذَّات، أو موجهاً نحو الآخر سواء كان الآخر فرداً أو جماعة، وقد يكون العنف مؤسسياً كـ "العنف السِّياسي الذي يمكن أن تمارسه الدولة ضد أفراد شعبها أو ضد دولة أخرى» (أوزي، 2014: 9). من جهة أخرى يعتبر الكاتب أَنَّ تعدد تعاريف العنف راجع لاختلاف المنطلقات المعرفية للباحثين، فإذا كان الباحث في علم النَّفْس يراه كانفعال ناتج عن الاحباط والتوتر، فإنَّ الباحث في علم الاجتماع يربطه بالديناميات الاجتماعية الناتجة عن الصراع الاجتماعي الطبقي، وينظر إليه السِّياسي كأسلوب للسيطرة والحصول على السُّلْطَة... (أوزي، 2014: 17).

يرتبط مفهوم العنف بمفهوم العدوانية؛ حيث يتم استعمالهما في التداول العامي أو الاعتيادي كمرادفات، غير أَنَّ العدوانية هي «أوسع وأشمل من العنف» (أوزي، 2014: 16)، وهي ليست دائماً عبارة عن سلوك واضح؛ بحيث يمكن تصريفها بشكل متستر على شكل بكاء أو كراهية... كما أَنَّها ليست دائما سلبية، فهناك بعض المظاهر الإيجابية للعدوانية، فهي تثمل «الطاقة الَّتِي تمكن الكائن الحي من البقاء على قيد الحياة والاحتماء من المخاطر، وبذل الجهد اللازم لتحقيق أهدافه» (أوزي، 2014: 14)؛ وبالتَّالي يمكن وصف العنف بأَنَّه «العدوان غير المتحكم فيه، أي أَنَّه الوجه العاري أو المكشوف والمعلن عن غريزة العدوان ، وليس هو العدوان في حد ذاته» (السباعي، 2016: 19).

استعرض كذلك الدكتور أحمد أوزي مجموعة من النَّظريَّات، الَّتِي حاولت تفسير سلوك العنف، وفهم عوامله وشروطه، أبرزها نظرية العنف المرتبط بالحرمان، وهي نظرية ترى أَنَّ الإنسان قد يصبح عنيفاً في حالة تعرضه لبعض أنواع الحرمان، ثم هناك نظرية التعلم الاجتماعي الَّتِي تنطلق من كون «العنف مثله مثل باقي السُّلوكيّات خاضع للتعلم، ويتم الاحتفاظ به بفعل التجارب» (أوزي، 2014: 92)، وهناك نظرية لومبروزو الَّتِي ترى « أَنَّ الشخص العنيف يولد بهذه الخاصية ولا يكتسبها» (أوزي، 2014: 94) وذلك يظهر من خلال مجموعة من الخصائص الَّتِي تظهر في شكل الجمجمة والعينان والبنية العضلية، ثم هناك نظرية الضبط الاجتماعي والنَّظرِيَّة الفينومينولوجية ونظرية التحليل النفسي ونظرية الاحباط...

ويمكن تصنيف هذه النَّظريَّات حسب الكاتب أحمد أوزي إلى صنفين، يتمثل الصنف الأول في النَّظريَّات الَّتِي تفسر العنف انطلاقاً من العوامل الوراثية، والَّتِي ترى أن سلوك العنف قد ينتقل عبر الجينات، أي أَنَّ الإنسان يولد باستعدادات فطرية للعنف، بينما يرجع الصنف الثاني من النَّظريَّات العنف، إلى العوامل الخارجة عن الفرد مثل السِّيَاق الاجتماعي والثقافيّ أو بعض المؤثرات الَّتِي يمكن أن تحفز انفجار السُّلوكيّات العنيفة.

يمكن القول إنَّ الساحة العلمية شهدت جدلاً كبيراً، فيما يخص دراسة العنف؛ حيث حاولت كل نظرية التركيز على جانب معين كسبب محفز للعنف، غير أَنَّ معظم هذه النَّظريَّات تعرضت للنقد، لأَنَّ سلوك العنف هو سلوك معقد، يصعب تفسيره بالاستناد إلى نموذج نظري أحادي البعد.

ثانياً: المراهقين والأطفال كضحايا للعنف

يرى الدكتور أحمد أوزي أَنَّ المراهقين وخصوصاً الأطفال منهم، هم من أكثر الفئات تعرضاً للعنف والاعتداء؛ والذي يوجه إليهم في الغالب من الأقرباء أكثر من الغرباء، ويتخذ هذا العنف عدة أشكال تتمثل في الاعتداء النفسي والجسدي، والتحرش والاستغلال الجنسي...مما يتسبب لهم بعدة آثار شديدة الخطورة، فعلى المستوى الجسدي يُحتمل أن يصاب الطفل ببعض الأمراض في جهازه التناسلي وحدوث نزيف أو خلل في وظائف الدماغ، إضافة إلى صعوبات على مستوى المشي أو الجلوس، أما على المستوى النفسي فإنَّ الطفل قد يعاني من فقدان الثقة بالنَّفْس وفقدان

الاحساس بالأمن والأمان، والانعزال، ويترتب عن ذلك تكوينه صورة سلبية عن ذاته، و تراجع مستواه التعليمي والعزوف عن الأنشطة المدرسية (أوزي، 2014: 47).

يعتبر الاهمال الذي قد يتعرض له الطفل من خلال عدم توفير بعض الحاجات الأساسية، شكل من أشكال العنف، الَّتِي يتحدث عنها الدكتور أحمد أوزي من خلال هذا الكتاب؛ كما يتحدث عن العنف العاطفي والمتمثل في تحقير الطفل، ووصفه ببعض النعوت المهينة.

ولا تنحصر نتائج العنف فيما تم ذكره آنفا، بل إنَّ نتائج العنف تترجم في كثير من الحالات إلى سلوك مماثل، بمعنى أَنَّ العنف الذي يتعرض له الطفل أو المراهق، قد يجعله يستدمج هذا العنف في حياته اليومية فيصبح جزءاً من شخصيته، ويعمد بدوره إلى إعادة إنتاج نفس السُّلُوك العنيف الذي مورس عليه في البيت والشارع وأثناء ممارسة الرياضة... وبهذا يحدث العنف أثراً سلبياً في خبرات الطفل.

وقد بينت مجموعة من الدراسات الَّتِي استعرضها الدكتور أحمد أوزي في هذا الكتاب، أَنَّ العنف الجسدي، هو أكثر أشكال العنف الممارس على الأطفال انتشاراً بصفة عامة في المدرسة، خصوصا في المجال القروي.

ثالثاً: مصادر العنف لدى الأطفال والمراهقين

بالرغم من كون المراهقين هم الفئة الاجتماعية الأكثر تعرضاً للعنف، إلا أَنَّها في ذات الوقت أصبحت الفئة الأكثر ممارسة له، ويرجع السبب في ذلك حسب الباحث أحمد أوزي إلى عدة أسباب من بينها «افتقاد معظم المراهقين في العالم إلى النموذج أو المثال الذي من الممكن الاقتداء به في محيطهم الاجتماعي بسبب هشاشة بينة الأسرة» (أوزي، 2014: 33)، إضافة إلى تأثر المراهقين ببعض أشكال العنف الَّتِي تعرضها وسائل الإعلام، رغم اختلاف الدراسات الَّتِي استعرضها الكتاب في هذا الأمر، بين من يعتبر أَنَّ الأطفال يقلدون مشاهد العنف لأَنَّ نضجهم العقلي لا يسعفهم في التمييز بين الخيال والحقيقة، وبين من يرى أَنَّ الأطفال يتعودون على المشاهد الدموية والعنيفة بشكل تدريجي بسبب عامل التكرار، وبين من يقول بأَنَّ «مشاهد العنف تلعب دور التطهير، وتساعد الأطفال والمراهقين على تفريغ عدوانيتهم» (أوزي، 2014: 43).

وقد تبين من خلال نتائج دراسة ميدانية استطلاعية، أجراها الدكتور محمد أوزي على عينة تتكون من 150 مراهق ومراهقة، من مدينة الرباط والقنيطرة، أَنَّ أسباب العنف لدى هذه العينة تتمثل في تأثير جماعة الرفاق بالدرجة الأولى، وثانياً تأثير وسائل الإعلام، ويأتي بعدها في الدرجة الثالثة تأثير طرق التعامل الَّتِي ينهجها الأساتذة اتجاه المراهقين في المدرسة، إضافة إلى تأثير البيئة الأسرية الَّتِي قد تعاني من التفكك وغياب التواصل، ثم الحالة النفسية للمراهق نفسه.

رابعاً: العنف والمؤسسات

المؤسسة الأسرية:

تعتبر الأسرة من بين أبرز المؤسسات الَّتِي تساهم بشكل مباشر أو غير مباشر في إعادة إنتاج العنف، فهي وإن كانت «تمثل المحور الرئيسي للحياة الإنسانية، فإنَّ العلاقات الَّتِي تربط بين أفرادها، تتّسم بالتعقيد احيانا، فهي مثلما توفر الاكتفاء والرضى وتلبي الكثير من الاحتياجات، فإنَّها قد تكون مصدراً للكثير من التوترات والمشاحنات في نفس الوقت» (غدنز، ص267)، ويمثل العنف الأسري حسب الباحثة خلود السباعي أحد «أقدم أشكال العنف وأفظعها، وهو الأكثر انتشاراً والأكثر صمتاً وخفية، والأكثر تأثيراً على سيكولوجية الأفراد في بعدها الشعوري أو اللاشعوري» (السباعي، 2016، ص71).

وقد تطرق الدكتور أحمد أوزي في هذا الكتاب، إلى هذا النوع من العنف، الذي يحدث في المجال الأسري، ويرى أَنَّ ما يميزه هو قابليته للانتقال من «الوسط الأسري الممارس فيه، إلى الوسط الاجتماعي» (أوزي، 2014، ص134)،

ويمكن أن يمارس العنف داخل الأسرة، بين الأبناء أو بين الأبوين، أوبين الأبناء والأبوين، وقد أشرنا سابقاً إلى أَنَّ الأطفال غالباً ما يتعرضون للعنف من طرف الأشخاص المقربين منهم، أي داخل الأسرة. ويرتبط كذلك العنف الأسري بالمرأة، وخصوصاً الزوجة؛ حيث تتعرض للعنف سواء الجسدي أو الجنسي، أو النفسي أو الرمزي، وهذا ينعكس بشكل سلبي على صحتها النفسية والجسدية، وعلى أدائها فيما يخص تربية الأطفال؛ ذلك أَنَّ المرأة المعنفة قد تلجأ إلى «نقل العنف من موضوعه الأصلي نحو موضوع آخر كالأطفال أو نحو نساء أخريات أو نحو الذَّات من أجل تفريغ الغضب» (السباعي، 2016، ص69).

يمكننا أن نستنتج مما سبق، أنَّ البيت الذي يمارس فيه العنف بشكل يومي، يصبح مكاناً غير آمن، وغير صالح لإنتاج علاقات اجتماعية صحية بين أفراده، وغالباً ما يتسرب هذا العنف من مجاله الضيق، إلى المجال العام، فذلك الطفل الذي يعيش مشاهد العنف في المنزل، ويعيش معاناة أمه بشكل يومي، يصبح في الغالب جاهزاً لممارسة العنف على أصدقائه أو أساتذته في مواقف معينة، سواء لأَنَّ العنف أصبح جزءاً من شخصيته، أو من أجل تفريغ غضبه ومحاولة الانتقام من صورة الأب، ويوجد كذلك احتمال أن تستدمج الفتاة العنف، وحين تكبر يكون لها استعداد لتقبله من الزوج.

المؤسسة المدرسية:

يفترض في المؤسسات التعليمية بصفة عامة، أن تكون مكاناً لطلب العلم وتهذيب السُّلُوك؛ فهي المؤسسة الَّتِي تعنى بالتَّربية وترسيخ القيم بعد الأسرة، غير أَنَّها في السنوات الأخيرة أصبحت فضاءً يغلب عليه تبادل العنف، وأصبحت في قلب النقاشات الَّتِي تشغل بال المجتمع؛ وهنا يحدرنا الدكتور محمد أوزي من عدم حصر العنف المدرسي في عنف التلاميذ فقط، فقد يكون هذا العنف موجهاً من الأستاذ نحو التلميذ على شكل عقاب بدني أو جنسي، أو لفظي من قبيل السب والشتم...، وقد يكون العنف موجهاً من التلميذ نحو الأستاذ، أو نحو مجال المؤسسة وتجهيزاتها، أو نحو تلميذ آخر والذي يكون على شكل تسلط. كما أَنَّ العنف في المدارس غير مرتبط ببيئة جغرافية أو اقتصادية معينة، مع وجود بعض التفاوت بين المجال الحضري والقروي؛ لهذا من المهم تناول ظاهرة العنف في بعدها الشمولي، وذلك لا يتأتى إلا عن طريق أخذ المحيط الاجتماعي المؤثر في سلوك التلميذ بعين الاعتبار، وكذا التركيز على الطريقة الَّتِي يتم من خلالها تدبير الشأن التربوي والتعليمي والإداري. ويرى أوزي أَنَّ المدرسة مطالبة بطرح سؤال محوري «يتعلق بما إذا كانت المؤسسة المدرسية تعيش سلوك العنف أم أَنَّها تقوم بإنتاجه من خلال ممارسته لوظائف غير ملائمة للعمل والتكيف والاندماج التربوي لتلاميذها»(أوزي، 2014: 59).

يتطلب تجاوز العنف المدرسي حسب محمد أوزي، توفير مناخ تربوي إيجابي في الفصل الدراسي، يقوم على الحوار والتواصل والتقارب بين مختلف العناصر المكونة لبنية المؤسسة، من أجل تنمية الاحساس بالارتباط بالمؤسسة، والتحفيز على التعلم والانخراط في الأنشطة التربوية. وهنا يشير أوزي إلى ضرورة التمييز بين مظاهر المناخ المدرسي والَّتِي تتمثل في الجانب العلائقي والتربوي، والإحساس بالأمان والعدالة والانتماء والالتزام.

إنَّ ضمان مناخ تربوي إيجابي يقتضي «تعديل النظام التعليمي» (أوزي، 2014: 65) من أجل الانتقال من التعليم القائم على شحن ذهن التلميذ بالعديد من المعارف وتقديمها على أَنَّها مسلمات غير قابلة للنقاش، إلى تعليم يقوم على النقد والابتكار والإبداع، مع مراعاة احتياجات المتعلمين والانتباه للفوارق بينهم.

أساليب الوقاية من العنف لدى الأطفال والمراهقين:

قد يبدو ادعاء القدرة على القضاء على العنف من المجتمع كلياً، أمراً مستحيلاً، بسبب ارتباطه بتضارب مصالح الإنسان واختلاف إيديولوجياته، غير أَنَّه من الناحية العلمية لا توجد أي «حجة أو برهان علمي يقر بعدم إمكانية تجنبه»(أوزي، 2014: 170)؛ بل يمكن الحديث عن بعض الطرق والأساليب للوقاية منه، خصوصا إذا تم تحديد أسباب هذا العنف وعوامله، وفي هذا الكتاب يقترح الدكتور أحمد أوزي أن يتم الوعي بمحاربة السُّلُوك العنيف منذ الطفولة المبكرة، وذلك من خلال ما يلي:

- الحرص على إكساب الطفل مجموعة من القيم والقواعد في الأسرة والمدرسة؛ إذ إنَّ الطفل في جميع المراحل الَّتِي يمر بها، ومنذ التعليم الأولي في رياض الأطفال، حين يكتشف أَنَّ لكل سلوك ضوابط معينة، يخضع لها جميع البشر، وعليه احترامها والالتزام بها، يصبح مؤهلاً لإنتاج سلوكيات مناسبة للتعامل مع العالم الخارجي.
- تعليم الطفل أساليب الحوار والنقاش داخل الجماعة، وعلى المقررات الدراسية أن تأخذ هذا العنصر بعين الاعتبار.
- ضرورة الاهتمام بالصحة العاطفية للتلاميذ، وتنمية الذكاء العاطفي الذي من شأنه تزويد التلاميذ بالقدرة على ضبط انفعالاتهم، والتوافق مع مختلف متغيرات مجتمعهم.
- الاعتراف بالطفل ومنحه الفرصة للتعبير عن نفسه وآرائه، وذلك يتجلى من خلال إشراكه في عملية اتخاذ القرار ووضع القوانين والتشريعات الَّتِي تسير المؤسسة المدرسة بمقتضاها.
- ضرورة إلمام المدرس بسيكولوجية المتعلمين وبالطرائق البيداغوجية الفعالة.
- ضرورة الاهتمام بالتَّربية الوالدية وخلق بيئة ملائمة للطفل، تتّسم بصلابة الروابط من أجل تحفيزه على استكشاف قدراته.

خلاصة

حاولنا من خلال هذه القراءة، تجنب استعراض ما حوته فصول كتاب سيكولوجية العنف للباحث أحمد أوزي، مقابل الوقوف على أهم القضايا الَّتِي تطرق إليها ومناقشتها؛ مع التركيز على الجوانب المتعلقة بمرحلة الطفولة والمراهقة. وندعو الباحثين في مجال التَّربية إلى قراءة الكتاب والاستئناس به، لما يتوفر عليه من معطيات مهمة، فالباحث لم يكتف بعرض الجانب النظري المرتبط بالعنف فقط، بل استعان كذلك ببعض الدراسات الَّتِي تم إنجازها في المغرب وفي بعض الدول الأجنبية، من أجل إبراز حجم الظاهرة.

وما يميز الكتاب أيضا، هو لغته السلسة والسهلة، والتي تتيح للقارئ غير المتخصص الاستفادة من مضمونه، خصوصاً أنه حاول الإحاطة بجميع الأبعاد المرتبطة بالعنف لدى الأطفال والمراهقين، وتسليطه الضوء على المؤسسات كمجالات للتبادل العنف وإعادة إنتاجه، كمؤسسة الأسرة والمدرسة والدولة، وقد اكتفينا في هذه القراءة بالتطرق إلى مؤسسة الأسرة والمؤسسة المدرسية، باعتبارهما أهم مؤسسات التنشئة الاجتماعية، الَّتِي لها تأثير مباشر على الأطفال في مراحل عمرهم المبكرة.

وعلى العموم، فإنَّ الكتاب يتضمن في جميع محاوره، دعوة صريحة إلى ضرورة التدخل من أجل التصدي لظاهرة العنف، والتخفيف من آثارها على الفرد والمجتمع، وذلك بالاهتمام بالطفولة المبكرة، والانفتاح على السياق الاجتماعي والثقافي الذي يمارس فيه العنف.

المراجع:

غيدنز أنتوني (2005) علم الاجتماع، ترجمة الدكتور فايز الصباغ، المنظمة العربية للترجمة، الطبعة الرابعة بيروت.

السباعي خلود (2016) المرأة والعنف، مطبعة النجاح الجديدة، الطبعة الأولى الدار البيضاء.

أوزي محمد (2014) سيكولوجية العنف: عنف المؤسسة ومأسسة العنف، مطبعة النجاح الجديدة، الطبعة الأولى الدار البيضاء.

دعوة إلى الباحثين العرب للمشاركة في المرحلة الثالثة من مشروع مبارك العبد الله المبارك الصباح للدراسات العلمية الموسمية

تسترعى الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية انتباه الباحثين العرب بأنها سوف تبدأ باستقبال وتمويل الخطط البحثية للمشاركة في مشروع الدراسات العلمية الموسمية، والذي يهدف لتشجيع الباحثين القيام بالدراسات والبحوث المتعلقة بالطفولة العربية واحتياجاتها وفقاً للقواعد التالية:

يجب أن يعالج موضوع الدراسة مشكلة متعلقة بالطفولة العربية، وتعطى أولوية للدراسات ذات الامتدادات الاقليمية.

- يجب أن تكون الدراسة أمبريقية، مع التقيد بأن يكون الحد الأعلى لصفحات الدراسة خمسين صفحة فقط.
- مدة الدراسة ثمانية أشهر من تاريخ الموافقة عليها.
- يقدم الباحث خطة تفصيلية للدراسة، وتخضع هذه الخطة للتحكيم وفق شروط الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية.
- يلتزم الباحث التزاما كاملاً بما جاء في خطة الدراسة التي تمت الموافقة عليها.
- يلتزم الباحث بتقديم تقارير مرحلية عن كيفية سير الدراسة.
- لا تُقبل الدراسات والبحوث المستلة من رسائل الماجستير أو الدكتوراه أو بحوث سبق نشرها.
- لا تلتزم الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية بإعادة المشروعات التي لا تحظى بالموافقة.
- يتقدم الباحث للجمعية بميزانية مالية لتكاليف البحث من كل وجوهه.
- تقوم الجمعية بدراسة خطة البحث والتكاليف المالية، وعند إقرارها توقع مع الباحث عقداً ينظم عملية التنفيذ وتغطية التكاليف المالية الخاصة بها.
- تكون حقوق النشر الناجمة عن البحث العلمي محفوظة للجمعية على أن يوضع اسم الباحث على الدراسة التي يقوم بتنفيذها.
- ترسل جميع المكاتبات تحت اسم الدراسات الموسمية إلى رئيس المشروع على العنوان التالي:

الدكتور / حسن علي الابراهيم
رئيس مجلس الإدارة
الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية
ص.ب: 23928 الصفاة
الرمز البريدي: 13100 ـ دولة الكويت
تلفون: 24748250 / 24748479
فاكس: 24749381
البريد الإلكتروني: info@ksaac.org

عرض كتاب

منع التطرّف العنيف من خلال التعليم: دليلٌ لصانعي السياسات

المؤلف: اليونسكو
سنة النشر: 2018
عدد الصفحات: (٧٩)

تقديم: د. خالد صلاح حنفي محمود
أستاذ مساعد أصول التربية
كلية التربية – جامعة الإسكندرية
khaledsalah78@yahoo.com

ملخص

أصدرت اليونسكو فى بدايات عام (2018) كتابًا بعنوان «منع التطرف العنيف من خلال التعليم: دليل لصانعي السياسات»، ويعد النسخة العربية للنسخة الأصلية الإنجليزية Preventing violent extremism through education A guide for policy-makers.

ويقع الكتاب فى عدد (79) صفحة، ويتكون من خمسة أقسام رئيسة، القسم الأول: الإطار العام للدليل، وأهدافه والفئات المستهدفة منه، والقسم الثاني: مفهوم التطرف العنيف، ودور التعليم فى مواجهته، والقسم الثالث: مجالات عمل السياسات التعليمية المختلفة لمناهضة التطرف العنيف، والقسم الرابع: الأساليب التنفيذية لمواجهة التطرف العنيف، وجاء القسم الخامس: متضمنًا أبرز الأسئلة الشائعة حول دور التعليم فى مواجهة التطرف العنيف والقضايا المرتبطة به.

وقد حاولت اليونسكو من خلال هذا الدليل تناول مفهوم التطرف العنيف، والمفاهيم المرتبطة به، والسياسات والإجراءات المختلفة التى يمكن من خلالها لوسائل التعليم الرسمي وغير الرسمي مناهضة تلك الظاهرة على المستوى العالمي، وعرض بعض المبادرات فى مختلف دول العالم لمناهضة التطرف العنيف مثل تجربة «الشرطة المجتمعية» التى نفذتها منظمة الأمن والتعاون الأوروبي فى بعض أنحاء أوروبا لمواجهة الأفكار المتطرفة، وكذلك تجربة «محادثات المقاهي» بتونس، والتى أجريت كمبادرة مجتمعية تهدف إلى إتاحة الفرص للشباب للتحاور حول القضايا المختلفة، وغيرها من التجارب العالمية، والدروس المستفادة منها.

وسوف نتناول هذا الدليل بالشرح والتحليل لأهمية موضوعه عالميًا وعربيًا خصوصًا مع تنامي ظواهر الإرهاب والتطرف والعنف، وما تواجهه المنطقة العربية من جماعات العنف والتطرف.

مقدمة:

ارتفعَ عددُ الهجمات المُبلَّغ عنها المرتكَبة من قبل المجموعات المتطرّفة العنيفة على مدى السنوات الماضية، وتتوالى المآسي في جميع القارّات بسبب التطرّف العنيف الذي لا يعرفُ حدودًا ويطال كلّ المجتمعات. ويعد الشباب هم أكثر المعرّضين للخطر؛ فهم الأهداف الرئيسية لإستراتيجيات التجنيد، وهم يقعون ضحية العنف المتطرّف. وهذه الظاهرة تنبّهنا إلى خطر ضياع جيلٍ من الشباب في براثن اليأس والانعزال.

لقد صار التطرّف العنيف تهديدًا خطيرًا يواجه المجتمعات حول العالم، ويمسّ بأمن، ورفاه، وكرامة الكثير من الأفراد الذين يعيشون في البلدان المتطوّرة والنامية على حدّ سواء، وكذلك سبل عيشهم السلمية والمستدامة.

فقد أنفقت حكومة الولايات المتّحدة وحدها في الفترة ما بين عامي 2001م إلى العام 2017 مبلغًا يقدر بحوالى 1.78 تريليون دولار أميركي لمحاربة الإرهاب، في حين أنفق الاتّحاد الأوروبي مبلغاً يتراوح ما بين 5.7 مليون يورو في العام 2002 إلى 93.5 مليون يورو في العام 2009. ورغم كل ذلك الإنفاق الضخم لكن ذلك ليس كافيًا؛ ويزدادُ إدراكُ الحكومات أنّ تخصيص الأموال لتشديد التدابير الأمنية غير كافٍ لحماية الجميع من الهجمات الإرهابية التي يرتكبُها أفراد متطرّفون عنيفون.

ولا بدّ من النظر في الجهود الرامية إلى منع التطرّف العنيف ضمن إطارٍ أعم وأشمل من مجرد المواجهات الأمنية والعسكرية، فلا شكّ في أنّ الاستجابات الأمنية مهمّة، إلّا أنّها غير كافية، ولن تعالج الظروف العديدة الكامنة التي تولّد التطرّف العنيف وتدفعُ الشباب إلى الانضمام إلى المجموعات المتطرّفة العنيفة. إنّنا نحتاجُ إلى قوّة إقناع، كالتعليم. ونحتاجُ بصورةٍ خاصّة إلى تعليمٍ جيّد مُجدٍ ودامج ومنصف، ومعالجة الظروف الكامنة التي تدفعُ الأفراد إلى الانضمام إلى المجموعات المتطرّفة العنيفة.

وتشمل تلك المعالجة دعم « التعليم، وتطوير المهارات، وتيسير التوظيف» وضرورة دعم الاحترام للتنوّع البشري وتحضير الشباب للدخول إلى سوق العمل، والحاجة إلى الاستثمار في البرامج التي تروّج للمواطنة العالمية وتوفّر تعليمًا شاملاً من المرحلة الابتدائية وصولاً إلى التعليم العالي، بما في ذلك التعليم التقني والمهني، فهذا هو الشرط اللازم للعمل الفعّال، ويقتضي ذلك من البلدان أن تنفّذ في الوقت نفسه استجاباتٍ قصيرة الأجل، ومتوسّطة الأجل، وطويلة الأجل.

واليونسكو هي وكالة الأمم المتحدة المتخصصة المعنية بالتربية والتعليم، ويتولى قطاع التربية في اليونسكو ريادة المساعي العالمية والإقليمية في مجال التعليم، وتعزيز النُظم التعليمية الوطنية، والتصدي للتحديات العالمية المعاصرة عن طريق التعليم، مع التركيز على المساواة بين الجنسين وعلى أفريقيا.

وتعد اليونسكو التربية والتعليم الأولوية الكبرى للمنظمة، إذ يندرج التعليم في عِداد حقوق الإنسان الأساسية ويرسي القواعد اللازمة لبناء السلام وتحقيق التنمية المستدامة. لذلك يسعى قطاع التربية في اليونسكو إلى بناء قدرات الجهات المعنية الأساسية في مجال التعليم، وهم صانعو السياسات التعليمية، والمعلّمون، وموظّفو المدارس، والجهات الفاعلة العاملة في بيئات تعليمية غير نظامية. ويجري ذلك من خلال تطوير مواد إرشادية ليستخدموها وذلك تنفيذًا للإستراتيجيات التي أقرّتها الأمم المتّحدة والمجلس التنفيذي لليونسكو.

وتساهمُ جهودُ اليونسكو في هذا الميدان في تحقيق الخطّة العالمية للتعليم – أجندة التعليم 2030 – وبشكلٍ خاصّ تنفيذ المقصد 4.7 التابع للهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة حول التعليم.

ومن أبرز توجهات اليونسكو في ذلك السياق:

- **التعليم كأداة لمنع التطرّف العنيف:** تسعى اليونسكو إلى مساعدة البلدان على تنفيذ برامج تعليمية تبني مناعة الشباب حيال الرسائل المتطرّفة العنيفة وتعزّز حسًّا إيجابيًا من الهوية والانتماء. ويجري هذا العمل ضمن إطار التعليم من أجل المواطنة العالمية.

- **تعزيز وتكوين الائتلافات على الإعلام وشبكة الإنترنت من أجل منع التطرّف العنيف:** من خلال الاستفادة من الإنترنت ذي التغطية العالمية ومن شبكة شركاء اليونسكو المتنوّعة، وتعملُ المنظّمة على حشد الجهات المعنية – لا سيّما الشباب، وصانعي السياسات، والباحثين، والجهات الفاعلة الإعلامية – لاتّخاذ إجراءاتٍ فعّالة، سواء عبر شبكة الإنترنت أو خارجها، لمنع التطرّف العنيف والراديكالية على الانترنت والاستجابة لهما. ويشمل ذلك على وجه الخصوص المساعدة في تطوير خطابات بديلة للمحتوى المتطرّف على الإنترنت، ومحاربة خطاب الكراهية على الإنترنت، وبناء قدرة الجهات المعنية على تطوير استجابات مبتكرة لذلك الخطاب، مع تعزيز حماية حرية التعبير، والخصوصية، والحرّيات الأساسية الأخرى.

- **مشاركة وتمكين الشباب:** يركّزُ فريق اليونسكو للشباب على خلق بيئةٍ تمكينية لتمكين الشباب ومشاركتهم الديمقراطية، من أجل ضمان إتاحة الفرص للشابات والشبّان لكي يصبحوا مواطنين عالميين ناشطين. وإنّ استجابتها المشتركة بين قطاعاتٍ عدّة لقرار مجلس الأمن 2250 بشأن الشباب، والسلام، والأمن، تضعُ الشابات والشبان في صميم معالجة الأسباب الجذرية للتطرّف العنيف. فالربط بين التربية، والعلوم الاجتماعية والإنسانية، والاتّصال والمعلومات، والثقافة، يكفلُ تزويدَ الشباب بالتدريب المتعدّد الأوجه، والمهارات، والدعم المطلوب للانخراط كمواطنين ناشطين، وقيادة الحركة العالمية نحو خلق عالمٍ سلمي.

- **تكريس التنوّع الثقافي:** تعملُ اليونسكو على إشراك الشباب في حماية جميع أشكال التراث والترويج للتنوّع الثقافي من أجل تعزيز مجتمعات أكثر « الاتّحاد من أجل التراث » عدالةً، وشمولية، وسلمية، وذلك عن طريق حملة والبرامج التعليمية حول التراث والإبداع. وتسهّلُ هذه ،#Unite4Heritage المبادرات إشراك الشباب في حماية جميع أشكال التراث، والترويج لها، وتناقلها، ومشاركتهم الناشطة في الحياة الثقافية.

الهدف من الدليل:

قامت اليونسكو بتطوير هذا الدليل بهدف مساعدة البلدان في جهودها لمناهضة ومواجهة الإرهاب والتطرف والعنف، واستجابة لقرار المجلس التنفيذي لليونسكو في خلال دورته المئة والسابعة والتسعين، والذي أقرّت الدول الأعضاء من خلاله بأهمية منع التطرّف العنيف من خلال التعليم، وطلبت من اليونسكو مساعدتها في هذا المسعى.

ويقدّمُ هذا الدليل توجيهاتٍ فنية إلى (صانعي السياسات، والمعلّمين، ومختلف الجهات المعنية بالتعليم) حول كيفية مواجهة التحدّيات الملموسة التي يطرحُها التطرّف العنيف ضمن كلّ مجتمع. ويرمي الدليل بشكلٍ خاصّ إلى مساعدة صانعي السياسات ضمن وزارات التربية على تحديد أولويات الإجراءات الوقائية الفعّالة، والتخطيط لها، وتنفيذها، وتوفير الأدوات اللازمة لتطوير أنظمة تعليمية من شأنها أن تساهمَ في خلق مجتمعات سلمية وفي تعزيز التماسك الاجتماعي عن طريق تأمين تعليم مُجدٍ ومنصف بنوعيةٍ جيّدة، ويقدّمُ الدليل نصائحَ عملية حول ما يمكن القيام به ضمن النظام التعليمي، وفي المدارس، وفي البيئات التعلّمية كافة لدعم التدابير الوقائية الفعّالة.

الفئات المستهدفة:

يستهدف هذا الدليل تقديم مقترحات بشأن كيفية التعاون مع الشباب – سواء داخل المدرسة أو خارجها – في الجهود الرامية إلى منع التطرّف العنيف. وتشمل الفئات المستهدفة الجهات الفاعلة والجهات المعنية العاملة في مجال التعليم ومنهم صانعو السياسات، والمخطّطون، ومطوّرو المناهج، ومدرّبو المعلّمين، ومديرو المدارس، والمعلّمون، والمستشارون، ومجالس إدارة

المدارس، إضافة إلى المربّين العاملين في الرابطات الشبابية، والمراكز المجتمعية، والنوادي الرياضية، والمنظّمات غير الحكومية والجهات الفاعلة في المجتمع المدني العاملة مع الشباب ، والجهات المعنية العاملة في الوكالات.

أقسام الدليل:

يحتوي الدليل على خمسة أقسام:

القسم الأول: عبارة عن مقدمة الدليل، والأسس التى يستند عليها من قوانين وقرارات دولية، والهدف من الدليل، والفئات المستهدفة، وإطار عمل الدليل ككل.

القسم الثاني : المصطلحات الأساسية للدليل، وعرض لدورَ التعليم في منع التطرّف العنيف، وقد خلص هذا القسم إلى عدم وجود اتفاق عالمي حول مفاهيم التطرف والإرهاب، وأوصى الدليل بأن تُناقَش هذه المفاهيم وتُحدَّد على المستوى الوطني، كشرطٍ مسبق لأيّ جهدٍ تخطيطي، من أجل فهم التبعات المتعدّدة لكلّ مصطلح فهمًا كاملاً. ومن أجل تزويد صانعي السياسات ببعض التبصّر حول الموضوع.

وتناول هذا القسم مصطلحات «التطرف»، و«التطرف العنيف»، و«الإرهاب، و«الراديكالية» و«المناعة». وأوضح أنه لا يوجد تعريف متّفق عليه دوليًا للتطرّف العنيف، فالمفهوم الأكثر شيوعًا للمصطلح – المُطبَّق في هذا الدليل – هو أنّه يشير إلى معتقدات وأفعال الأشخاص الذين يدعمون أو يستخدمون العنف لتحقيق غايات إيديولوجية، أو دينية، أو سياسية، ويشمل ذلك الإرهاب وغيره من أشكال العنف الطائفي والمرتبط بدوافع سياسية. والأساسُ المفاهيمي للتطرّف العنيف هو أنّه لجوءٌ إلى استخدام العنف بدوافع إيديولوجية، ويقومُ عادةً على نظريات المؤامرة.

كما أن عوامل التطرف العنيف تشمل عوامل الدفع والجذب، وتشير عوامل الدفع إلى الظروف التى تدفع الأفراد نحو المجموعات المتطرّفة العنيفة كالبطالة أو الفقر أو الظروف الاجتماعية والاقتصادية، والتهميش والظلم الاجتماعي، وضعف الحوكمة وانتهاكات حقوق الإنسان. أمّا عوامل الجذب فهي حوافز مقدمة لاستقطاب المجنّدين المحتملين والأساس المنطقي المستخدم لتشريع العنف، كتشويه وإساءة استخدام المعتقدات والأيديولوجيات السياسية.

ولا يمكنُ للتعليم أن يمنعَ فردًا من ارتكاب فعلٍ عنيف باسم إيديولوجيةٍ متطرّفة عنيفة، غير أنّ توفير تعليمٍ مُجدٍ وبنوعيةٍ جيّدة قد يساعدُ على خلق الظروف التي تصعّبُ تكاثر الإيديولوجيات والأفعال المتطرّفة العنيفة. على وجهٍ أخصّ، يمكن للسياسات التعليمية أن تضمن عدم تحوّل أماكن التعلّم إلى أرض خصبة للتطرّف العنيف. ويمكنها أن تضمن أيضًا مساهمة المحتويات التعليمية ومقاربات التعليم/التعلّم في تطوير مناعة المتعلّمين حيال التطرّف العنيف. وبالتالي، فدور التعليم في خلق الظروف التي تبني الدفاعات، ضمن المتعلّمين، ضدّ التطرّف العنيف، وتقوّي التزامهم باللاعنف والسلام.

القسم الثالث: فيحدّد خمسة مجالات عمل رئيسية لصنع السياسات في التعليم (الرسمي وغير النظامي)، وتتضمن سياسات الدمج والاحتواء، والتنوع، وتعزيز مناعة الشباب ووعيهم تجاه التطرف، وتوفير بيئات مدرسية آمنة وفاعلة، واتخاذ سياسات وإجراءات وقائية تجاه الشباب المعرض لخطر التطرف والعنف، والتعاون بين الجهات المعنية من حكومات ومنظمات مجتمع مدني ووكالات إنمائية ودولية، والنوادي الرياضية والمؤسسات التعليمية الرسمية وغير الرسمية.

يجبُ على الأنظمة التعليمية أن تنفّذ وتطبّق سياسات تعليمية شاملة تتيحُ لجميع الفتيات والفتيان أن يشعروا بالأمان، والتمكّن، والثقة بأنّهم أعضاء متساوون في مجتمع التعلّم. في

هذا السياق، ينطوي الإدماج على الالتزام بالبحث المستمرّ لإيجاد طرق أفضل للاستجابة لتنوّع المتعلّمين وضمان أن يختبر المتعلّمون تنوّعهم بطريقةٍ إيجابية. فكلّ متعلّم مهمّ، وهو على القدر نفسه من الأهمية مثل سواه. والسياسات الشاملة التي تستند إلى مبدأ الاحترام، تتعلّق بتعلّم العيش مع، ومن خلال، التنوّع والاختلاف بشكلٍ يومي في السياق التعليمي.

وقد تناول هذا القسم مجموعة من الأنشطة منها:

- تطوير خطط وطنية بين قطاعات متعدّدة لمنع التطرّف العنيف وإجراء مراجعات سياساتية.
- إنشاء وحدات تنسيق مركزية لمنع التطرّف العنيف ضمن وزارات التربية خلق نظام لمراجع الاتّصال على مستويات المدارس والمناطق، أو عبر الحكومة لضمان تنسيق التدخّلات المرتبطة بالتعليم.
- تطوير قياسات للرصد والتقييم من أجل قياس التقدّم المُحرَز في الوقاية والدعم.

وأوّلاً وقبل كلّ شيء، ينبغي أن تنعكس مبادئ الإدماج واحترام التنوّع في المناهج والكتب المدرسية والمواد المرجعية الأخرى.

كما يجب توعية الأفراد بكيفية التعامل مع وسائل الإعلام ومواقع التواصل الاجتماعي ودعمُ المتعلّمين عن طريق تشجيعهم على التدقيق في البيانات، والمعلومات، ومحتوى وسائل الإعلام (المكتوب والمصوّر) الذي يتلقّونه، وعن طريق تزويدهم بالمهارات اللازمة لخلق محتواهم الخاصّ باستخدام تقنيات المعلومات والاتّصالات من أجل حقوق الإنسان، والتسامُح، وثقافة السلام.

وتناول هذا الجزء بعض المبادرات والخبرات المحلية والعالمية ومنها على سبيل المثال مشروع « سفراء محادثات المقاهي » والذي يقوده الشباب، ويجمعُ الشابات والشبان معًا في المقاهي للمشاركة في مناقشات مفتوحة حول موضوعات تهمّهم. وقد ركّزت إحدى المحادثات على الفنّ كسلاح ضدّ التطرّف العنيف. فأحدُ الدوافع الرئيسية للتطرّف هو عدم وجود فرصة للمشاركة في النشّاطات الثقافية التي تعزّز وتعكس التاريخ الغني للوطن وحضارته. وهذه المحادثات أساسية في زيادة الوعي وتكوين حسّ الناس بالانتماء إلى جماعةٍ محلّية وإلى المجتمع التونسي. وتجربة «الشرطة المجتمعية»، والتى نفذتها منظمة التعاون والأمن الأوروبي لمواجهة التطرف والأفكار الراديكالية، ومبادرة «حياتي السابقة» وهى عبارة عن سلسلة أفلام وثائقية، أبطالها من المتطرفين السابقين، والذين يتناولون تجارب حياتهم، وتهدف المبادرة إلى توفير موردٌ تعليمي متعدّد الوسائط يتوجّهُ إلى الشباب الذين تتراوح أعمارهم بين 14 و 19 سنة. ويستند إلى فيلم وثائقي يعرضُ القصص الشخصية لأربعة متطرّفين سابقين والأسباب التى دفعتهم لذلك، ولماذا تركوا المجموعات المتطرفة، ويلي ذلك ورش عمل ومناقشات بين الأفراد وتبادل وجهات النظر.

يلعبُ المعلّمون دورًا محوريًا في منع التطرّف العنيف – ليس كعملاء للرقابة على الطلبة بل كمربّين. فلهم احتكاكهم المباشر مع الشباب، وقد يكونون قدوة، وعملاء للتغيير، ووسطاء، فيعزّزون الحوار ويقدّمون نموذجًا عن الاحترام المتبادل. وقد يكونون أيضًا الأوائل في تحديد علامات الراديكالية المؤدّية إلى العنف والحدّ منه عن طريق استكشاف المسائل الجدلية. أخيرًا، يمكن للمعلّمين أن يشكّلوا جسرًا بين المدرسة، والعائلات، والمجتمع المحلّي الأوسع لضمان عمل جميع الجهات المعنية نحو غايةٍ مشتركة لدعم ومساعدة المتعلّمين المعرّضين للخطر.

ولتمكين المعلّمين من لعب دورٍ بنّاء كوسطاء للسلام، يجب استشارتهم، وتحفيزهم، وتزويدهم

بأدوات التعليم والتعلّم الملائمة. ويشمل ذلك تطوير قدرتهم على تعزيز مجموعةٍ من المهارات

المعرفية وغير المعرفية لدى المتعلّمين - مثل التفكير الناقد، وتعدّدية وجهات النظر، وفهم التعقيد، والشجاعة الأخلاقية، والسلوك المسؤول على الإنترنت - من خلال التدريب قبل الخدمة وفي أثنائها. يجب أيضًا تشجيع المعلّمين على أن يحترموا، وينتبهوا إلى التحدّيات الشخصية للمتعلّمين فيما يتصارعون مع مسائل الهوية والمعنى. وينبغي عدم إغفال هذا البعد إذا كان على المعلّمين أن يزوّدوا المتعلّمين بالتوجيه.

القسم 4: لمحة عامة حول طرائق التنفيذ والتى تشمل:

- **تطوير المناهج الدراسية المستخدمة:** ويمكن تطوير هذه المهارات من خلال مواد تقليدية (مثلاً: التربية المدنية، التاريخ، الأدب، والتربية البدنية والرياضة، الدراسات الاجتماعية، إلخ.) أو من خلال مشاريع ومهام شاملة للمنهج. وهذه الأخيرة تشجّع المتعلّمين على العمل عبر الاختصاصات وخلق فرص للمشاركة و« التعلّم من خلال العمل ».

- **تدريب المعلمين:** يمكن أن يتمّ ذلك من خلال نشاطات هادفة ومُكيَّفة لبناء القدرات، بما في ذلك التبادلات بين الأقران، ومع موظّفي المدارس والمربّين العاملين خارج نظام التعليم الرسمي. وتشمل الموضوعات التي يمكن استكشافها: دوافع التطرّف العنيف؛ والمسارات إلى الراديكالية المؤدّية إلى التطرّف العنيف؛ ودور التعليم والمعلّمين تحديدًا في الوقاية؛ والمواقف الفردية للمعلّمين إزاء العنف؛ ومناقشة المسائل الخلافية في الصفّ؛ والسياسة والممارسة للتعليم عن وجهات النظر الدينية وغير الدينية للعالم من خلال التعليم المتعدّد الثقافات؛ وحلّ النزاعات والوساطة؛ والمقاربات التعليمية الدامجة، إلخ.

- **إصلاح ودعم بيئة المدرسة ككل:** ويفترض ذلك عملاً جماعيًا وتعاونيًا في ومن قبل المجتمع المدرسي لتحسين تعلّم الطلبة، وسلوكهم ورفاههم، والظروف التي تدعمُ ذلك، واستخدام المقاربات القائمة على المدرسة ككلّ مجموعةً واسعة من النشاطات التي تتّصل بسياسات المدرسة، وجودة المنهاج والتعليم، وقيادتها وإدارتها، وثقافتها (التي تشمل مناخ المدرسة، وقواعدها، وعوائدها، ونشاطات تلاميذها، وتعاونها مع المجتمع المحلّي الأوسع.

- **الاعتماد على التعليم غير النظامي وتشجيع المبادرات المجتمعية، ودعم الشراكة بين قطاعات المجتمع المختلفة:** فمن خلال تغذية العلاقات الإيجابية بين الشباب أو المجتمعات المحلّية التي قد تكونُ في نزاع بخلاف ذلك (داخل المدارس أو خارجها)، فإنّها تشجّعُ التأمّل الذاتي، والتفكير النقدي، والقيادة، والمناعة، ليس فقط بالنسبة إلى الشباب، بل أيضًا بالنسبة إلى عائلاتهم ومجتمعاتهم المحلّية. وهي تشكّلُ بالإضافة إلى ذلك فرصًا ممتازة لتطوير وتعميم رسائل بديلة لتلك التي تنشرُها المجموعات المتطرّفة العنيفة التي تقومُ على التعصّب ووجهات النظر الطائفية للعالم. ومن أجل ضمان فعّالية هذه البرامج، ينبغي أن تكون مدروسة، ومستدامة، وذائعة بين الأوساط المحلّية. ويجب على الجهات المعنية المجتمعية، بما في ذلك المدارس وموظّفوها، وأن تنخرط بشكلٍ استباقي أكثر في تطوير واستخدام المقاربات التعليمية الإبداعية التي تعكس (أو تعزّز) السياسات الدامجة المُروَّج لها من خلال الأنظمة التعليمية. ومن أمثلة النشاطات التى يمكن استخدامها فى ذلك الميدان:

  - البرامج التعليمية الفنّية والرياضية
  - الاجتماعات العامة لنشر المعلومات وتبادلها على صعيد المجتمع المحلّي
  - منصّات التعلّم الالكتروني

- الدعم للمجموعات الشبابية
- مراكز للشباب تُقدَّم فيها التوجيهات والمشورة
- برامج التوعية العائلية
- برامج التعليم غير النظامي للأمّهات

القسم 5: يتناول إجابات الأسئلة الأكثر شيوعًا المستمدّة من المشاورات المتعدّدة التي ساعدت على صياغة هذا الدليل. والتحدّيات الفعلية التي يمكن أن تنشأ عند المباشرة في تطوير وتنفيذ التدابير لمنع التطرّف العنيف من خلال التعليم.

ومن هذه الأسئلة:

السؤال الأول: كيف يمكن للمدارس أن توفّر منصّة آمنة ومفتوحة للحوار والنقاش حول المسائل المرتبطة بالتطرّف العنيف والتي تُعتبَر حسّاسة سياسيًا من قبل المجتمع المحلّي أو البلد؟

يحتاج الطلبة إلى مكان آمن لمعالجة المسائل المرتبطة بالتطرّف العنيف، ومنها تلك وكلّما كانت المسائل حسّاسة أكثر وتعد من «المحرمات»، كلّما احتاجَ الطلبة أكثر إلى فرص لمعالجتها في بيئاتٍ آمنة. ولمنع تصعيد النقاشات حول المسائل الحسّاسة إلى جدالاتٍ سياسية، يجب تأطير المسائل بطريقةٍ واضحة، منذ البداية، مع هدفٍ تعلّمي محدّد.

السؤال الثاني: هل يجب على المدارس أن تعالج المسائل المرتبطة بالتطرّف العنيف من دون أيّ إشارة إلى الأنظمة السياسية التي يعتبرها الطلّاب مسؤولة عن التطرّف العنيف؟

التربية الفعّالة لمنع التطرّف العنيف ستكون شاملة، فتسمح للطلبة بمراجعة جميع المواضيع والمسائل المتّصلة، بما في ذلك الأنظمة السياسية والمؤسّسية الأوسع، لتعميق فهم الطلبة للمادة، وأن يحصل النقاش ضمن إطار تربوي واضح، حتى لا تتحوّل مناقشة الصفّ إلى جدالٍ سياسي. فلدى معالجة المسائل الحسّاسة في إطارٍ مدرسي، من الأساسي أن يبقى تركيزنا على الأهداف التعلّمية ذات الصلة مثلاً: تطوير حجج قائمة على الأدلّة، والتفكير النقدي، والتأمّل الذاتي، إلخ.وأن نميّز بوضوح بين الدعاية والحقائق.

السؤال الثالث: يعد التعليم عن المواطنة العالمية مقاربة تعليمية مفيدة لمعالجة التطرّف العنيف. ولكن، هل يُجدي نفعًا حينما لا يكونُ هناك فهم مشترك للمواطنة؟

بالنسبة إلى اليونسكو والأمم المتّحدة، لا ينطوي التعليم عن المواطنة العالمية على الترويج لوضعٍ قانوني يفوقُ الحدود الوطنية، بل هو مبدأ تعليمي. والمفهومُ لا يتعارض، إذا نُظِرَ إليه من هذه الزاوية، مع الأطر الوطنية للهوية أو المواطنة أو غيابهما. التعليم عن المواطنة العالمية هو مقاربة يمكن إدراجها ضمن المواد القائمة، كالتربية المدنية أو التاريخ، حتّى لو لم يكن هناك فهم واضح للمواطنة. ويمكن إدراج التعليم عن المواطنة العالمية عن طريق إدخال مبادئ أساسية مشتركة بين جميع الثقافات، والمساعدة على بناء الوعي بأنّ جميع الأفراد يتشاركون الإنسانية الواحدة.

السؤال الرابع: هل يجب أن يشكّل التعليم الديني جزءًا من إستراتيجيات منع التطرّف العنيف من خلال التعليم؟

من المهمّ تأمين التعليم الديني الذي يطوّر نظرة منفتحة وأوسع للعالم، ويتضمّن فهمًا دقيقًا لوجهات النظر غير الدينية للعالم، وقد يقتضي وضع توجيهات تربوية إضافية وتدريب المعلّمين.

السؤال الخامس: في غياب التعريف الواضح للتطرّف العنيف، كيف يمكن للمنهج أن يطرح الموضوع؟

يجب إفهام الطلبة أنّ هناك وجهات نظر مختلفة حول التطرّف العنيف والمفاهيم الأخرى ذات الصلة : فالتنوّع هو جزءٌ من الواقع الذي يحيط بالمفاهيم. وربّما كان غياب التعاريف فرصةً ليتعلّموا أنّ هناك وجهات نظر وآراء مختلفة للعالم، وأنّه لا بدّ من احترامها. ولا يُفترَض بهذا التنوّع أن يشكّل مصدرًا للنزاع العنيف.

السؤال السادس: هل من الضروري الانخراط في منع التطرّف العنيف من خلال التعليم في بلدٍ لا يوجد فيه تهديد ظاهر للتطرّف العنيف؟

على العموم إن إدراج سياسات تعليمية دامجة تعزّز احترام التنوّع وتدعم بيئات التعلّم الآمنة والتمكينية، إلى جانب الأساليب التربوية المبتكرة التي تشجّع المناعة والتفكير النقدي، مفيدٌ لتعزيز التماسك الاجتماعي، وتحسين جودة التعليم بشكلٍ عام وجدواه. ويختلف مقدار الإجراءات والتدابير باختلاف التهديدات التى تواجهها البلد بالطبع.

السؤال السابع: هل يمكن لأنظمة التعليم الرسمية أن تمنع التطرّف العنيف فعليًا؟ وما يجب أن يكون هدفها النهائي؟

إن للتعليم دور وقائي يكفل عدم تحوّل أماكن التعلّم إلى أرض خصبة للتطرّف العنيف، وأن يبني على عكس ذلك دفاعات السلام والاحترام في أذهان المتعلّمين، تزويد المتعلّمين بالمهارات اللازمة لتحدّي الأيديولوجيات، والخرافات، ونظريات المؤامرة، والرؤى العالمية الإقصائية التي يستند إليها التطرّف العنيف في كثير من الأحيان.

السؤال الثامن: ما الذي يجب القيام به لتعزيز الشراكات المتعدّدة القطاعات بين القطاع التعليمي ومجتمعات محلّية وشركاء آخرين خارجه؟

ليس باستطاعة المدارس أو القطاع التعليمي وحده التكفّل بمجمل نطاق التدابير الوقائية المطلوبة، بل إنّ الشراكات بين القطاعات المختلفة تُعَدّ جوهرية. إنّما قد تكونُ التحدّيات في هذه الناحية أكثر من الفرص. على قطاع التعليم التعاون مع الجهات الفاعلة المحلّية والمجتمعية الأخرى التي تلعب أدوارًا حاسمة في التنشئة الاجتماعية العامة للطلبة.

تعقيب:

بصفة عامة تناول موضوع الدليل قضية غاية فى الأهمية والخطورة فى الوقت الحالي، وهو مفهوم التطرف العنيف وما يرتبط به من مفاهيم مختلفة كالراديكالية، والعنف، والإرهاب، ودور التعليم فى مواجهة تلك الظواهر.

وقد تبنى الدليل ظاهرة التطرف العنيف على ضوء المواثيق والقرارات الدولية، وقرارات المجلس التنفيذي لليونسكو تهدف إلى المواجهة الشاملة لتلك الظاهرة من خلال التعليم الرسمي وغير الرسمي فى مختلف المراحل التعليمية، ودور التعليم فى تزويد الشباب والطلبة بالقدرات والمهارات كمهارات التفكير الناقد، وتنمية الوعي بتلك الظاهرة وكيفية التعامل معها سواء داخل المدرسة والأسرة أو خارج نطاقهما.

ولفت الدليل الانتباه إلى بالرغم من اختلاف تعريفات التطرف العنيف، وتضارب وجهات النظر باختلاف السياق الثقافي، إلا أن جميع تلك التعريفات يجمعها عناصر مشتركة، تتمثل فى تبني وجهات نظر متشددة حيال موضوع ما، واستخدام العنف كمنهج أو وسيلة لفرض الرأي

وتبرير ذلك بمعتقدات وأيديولوجيات لدفع الأفراد لتلك الظاهرة.

وأن أسباب التطرف العنيف هو عوامل الدفع وهي الظروف التى تدفع الأفراد نحو المجموعات المتطرّفة العنيفة كالبطالة أو الفقر أو الظروف الاجتماعية والاقتصادية، والتهميش والظلم الاجتماعي، وضعف الحوكمة وانتهاكات حقوق الإنسان. وكذلك عوامل الجذب وهي حوافز فردية تستقطب المجنّدين المحتملين والأساس المنطقي المستخدم لتشريع العنف، كتشويه وإساءة استخدام المعتقدات والأيديولوجيات السياسية.

كما أوضح الدليل أهمية تنمية وعي الطلبة في جميع المراحل التعليمية، ومن خلال جميع مؤسسات المجتمع سواء مؤسسات التعليم الرسمي، ومؤسسات التعليم غير الرسمي، وأهمية تضافر وتنسيق الجهود بين جميع قطاعات المجتمع من مدارس وأندية ومراكز شباب ومنظمات مجتمع مدني، ومؤسسات دولية وإنمائية وغيرها من المؤسسات.

وأشار الدليل لأهمية دور المعلم، والمناهج والبيئة المدرسية فى تعزيز قدرة الشباب وتحصينهم ضد الأفكار المتطرفة والمعتقدات الخاطئة، كما أوضحت أهمية تشجيع ودعم المبادرات المجتمعية، واستخدام المنصات الإعلامية، وشبكة الإنترنت، ومواقع التواصل الاجتماعي فى محاربة التطرف والإرهاب والعنف.

ومن أبرز مزايا الدليل أنه راعي اختلاف السياقات الثقافية واختلاف المجتمعات، وحاول التعامل مع المفاهيم من منظور عالمي يراعى التنوع والاختلاف، ويحاول العمل من خلال العناصر المتشابهة، كما أنه قدم توصيات وإجراءات واقعية وقابلة للتطبيق على أرض الواقع.

دعوة إلى الباحثين العرب
للمساهمة في إصدار عدد خاص بمجلة الطفولة العربية

تسترعي الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية عناية الباحثين العرب إلى أن مجلة الطفولة العربية بصدد إصدار عدد خاص حول موضوع "**الأجهزة الذكية**" وتأثيراتها وأبعادها المتنوعة، فإنها تدعوكم للمساهمة في كتابة بحوثكم ودراساتكم لتبيان هذه القضية الهامة والخطيرة. هذا وستقوم الجمعية بتقديم مكافأة مالية رمزية تشجيعاً للأبحاث والدراسات المقدمة لها، على أن تكون تلك الأبحاث وفقاً لقواعد وشروط النشر في المجلة التي تجدونها على موقع المجلة الآتي:

www.jac-kw.org

على أن ترسل البحوث الخاصة بهذا الموضوع على العنوان الآتي:

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية
مجلة الطفولة العربية
ص.ب. 23928 **الصفاة** 13100
دولة الكويت
هاتف: 24748479، 24748387، **فاكس** 24749381

أو بالبريد الإلكتروني:

info@jac-kw.org

المقالات

دور المؤسسات التربوية والثقافية في تنمية قيم المواطنة لدى الأطفال في الطفولة المبكرة

د . محمد محمود العطـار
أستاذ مساعد- جامعة الباحة – المملكة العربية السعودية

مقدمة :

الأطفال هم ثروة الحاضر وعدة المستقبل في أي مجتمع يخطط لبناء الإنسان الذي يعمر به أرضه ، والأطفال هم بهجة الحياة ومتعة النفس ، وهم ثروة الأمة ولبنه أساسية في بناء مجتمع الغد ، ومستقبل أي مجتمع يتوقف إلى حد كبير على مدى اهتمامه بالأطفال ورعايتهم وتهيئة الإمكانات التي تتيح لهم حياة سعيدة ونمواً سليماً يصل بهم إلى مرحلة النضج السوي ، فتنشئة الأطفال في بيئة صحية ضمان للمستقبل .

والمواطنة بشكل بسيط هي انتماء الإنسان إلى بقعة أرض ، ويقصد بالإنسان كل من يستقر داخل الدولة، أو يجمل جنسيتها، ويخضع للقوانين الصادرة عنها ويتمتع بشكل متساوٍ مع بقية المواطنين بمجموعة من الحقوق ، ويلتزم بأداء مجموعة من الواجبات تجاه الدولة التي ينتمي إليها (محمد ولويز ورضا ومحمد ، 2014م) .

ومن هنا يأتي المطلب بإعادة تربية الأطفال على مبدأ المواطنة ، ونبذ العنف ، ورفض التطرف، ومواجهة التعصب ، في مختلف الميادين والاتجاهات ، وهذه التربية لابد أن تنطلق من قيم الديمقراطية وأن تعتمدها منهجاً وطريقة وغاية وممارسة من أجل مواجهة التحديات الكبرى والقضاء على العنف والتسلط والإرهاب .

أن تربية الأطفال منذ الصغر على المحافظة على قيم المواطنة أمر ضروري ، فالتربية عملية تستمر طوال العمر ، والاهتمام بدراسة الطفولة هو في الواقع اهتمام بتقدم وتطور المجتمع ، لأن أطفال اليوم هم شباب الغد ورجال المستقبل . فالأطفال هم مرآة المجتمع ، فهم يستطيع أي مجتمع أن يرى ما يمكن أن تكون عليه صورته مستقبلاً (إسماعيل ، 1986م ، ص5) ، ويعد الأطفال مخزوناً لموارد المجتمع البشرية ذات عائد استثماري طويل الأجل ، وإذا أعددناهم إعداداً سليماً في طفولتهم فإنهم يستطيعون المشاركة بفاعلية في تنمية بلادهم اجتماعياً واقتصادياً (السيد ، 1986م ، ص 10) . فالاهتمام برعاية الطفولة هدف من أعز الأهداف التي تسعى المجتمعات إلى تحقيقه ، وهو في حقيقة الأمر ضمان مستقبل شعب بأسره فهم الثروة الحقيقية للوطن ، وهم الأمل في الحاضر والمستقبل .

لقد أصبحت المواطنة من القضايا التي تهم المجتمع الدولي بأسره ، وتسعى كافة المجتمعات نحو تفعيل ذلك كمطلب أساسي من مطالب الإصلاح في شتى مجالات الحياة الإنسانية .

إن مستقبل أي أمة إنما يعتمد بشكل كبير على مدى امتلاك أفرادها لقيم المواطنة ، وقد يفوق ذلك امتلاكها لأشياء أخرى مثل المعرفة والتكنولوجيا والموارد الاقتصادية ، وذلك لأن هذه الأشياء ما جاءت إلا بأيدي أفراد صالحين يدينون بالولاء لبلادهم .

وتعتبر مرحلة الطفولة المبكرة ، أو ما يطلق عليها في الاصطلاح التربوي مرحلة ما قبل المدرسة ، مرحلة مهمة من مراحل نمو الطفل ، فسنوات العمر الأولى بالنسبة لأعداد كبيرة من الأطفال تكون سنوات تطور ، ولعب ، واستكشاف ، واستمتاع .

كما تعتبر السنوات الأولى من حياة الإنسان من أهم سنوات حياته ، ومن المراحل المتميزة والمهمة ، إذ يتم فيها بناء الفرد وتشكيل شخصيته بكل جوانبها الجسمية والنفسية والعقلية والاجتماعية ، وتحديد هويته المستقبلية ، والاهتمام بالطفل في هذه المرحلة هو اتجاهٍ واعٍ نحو التنمية الشاملة للمجتمع ، حيث تعتبر دراسة الطفولة والاهتمام بها من أهم المعايير التي يُقاس بها تقدم المجتمع وتطوره .

ولقد شهدت العقود الأخيرة من القرن الماضي أحداثاً متلاحقة وتطورات سريعة جعلت عملية التغيير أمراً حتمياً في معظم دول العالم ، وقد انتاب القلق بين المجتمعات من هذا التغير السريع ، ولذلك ازداد اهتمام المجتمعات الحديثة بالتربية للمواطنة ، وأخذ يستحوذ على عناية المفكرين والعاملين في المجال التربوي ، وخاصة في العقد الأول من القرن الحادي والعشرين الذي اتسم باختلاف القيم وقواعد السلوك وتنامي العنف وتفكك العلاقات وتشابك المصالح .

وتعتبر المواطنة نقطة البداية بين علاقة الفرد بالدولة التي ينتمي إليها ، وبالتالي يقدم واجباته بسخاء وبعدها يبحث عن حقوقه ؛ فلا يمكن تقديم الواجبات دون الوفاء بالحقوق (محمد ولويز ورضا ومحمد ، 2014م) .

وعلى ضوء ذلك من الضروري إكساب أطفال الروضة المواطنة ، وذلك لأن هذه المرحلة هي أهم المراحل لغرس القيم والسمات المرغوب فيها ، كما أن تنمية قيم المواطنة أمر ضروري ، ويأخذ أهمية خاصة لدى الأطفال الصغار ، وذلك لأن البذور الأولى في الاهتمام بقضايا الوطن لدى كثير من القيادات الوطنية بدأت عندما كانوا أطفالاً صغاراً ، حيث كانوا أكثر وعياً واهتماماً بكل ما يدور حولهم في المجتمع (أمين ، 2014م ، ص17) .

وهناك العديد من المؤسسات التربوية والثقافية التي تشكل المواطنة وتنمية قيمها لدى الأطفال ، ومنها الأسرة ، رياض الأطفال ، جماعة الرفاق ، المسجد ، النوادي ، ووسائل الإعلام .. ، وتعتبر المؤسسات التربوية والثقافية « أدوات بارزة في حياة كل فرد داخل المجتمع حيث إن التعليم يعد ركيزة بارزة وبالغة في الأهمية في بناء شخصية الفرد ، فالمؤسسات التربوية والثقافية تلعب دوراً في تنمية قيمة المواطنة «(طعمة ، 2014م ، ص60) .

ولا يمكن للمواطنة وقيمها أن تقوم دون اكتسابها عبر التربية والتنشئة من خلال مؤسساتها التربوية والثقافية ، فعندما يكون المجتمع تتكامل فيه مسؤوليات الأسرة مع المسؤوليات التربوية للمؤسسات التربوية والثقافية ، وتشترك فيه الأسرة مع رياض الأطفال مع المؤسسات المجتمعية الأخرى في أخذ زمام المسؤولية في هذا المجال ، فإننا نستطيع بذلك أن نضع الخطوات الصحيحة لبناء وطن متقدم وزاهر يعيش فيه المواطن سعيداً .

إن المواطنة هي الدرع الواقي لحماية المجتمع من العنف والتطرف وصهر أفراد المجتمع في بوتقة واحدة ، لذا يجب تنمية وتعزيز قيم المواطنة في نفوس أطفالنا منذ الطفولة المبكرة من أجل إعداد المواطن الصالح المتمسك بقيم وعادات وتقاليد مجتمعه ، وكذلك من أجل تحقيق التلاحم الاجتماعي والعمل على ما من شأنه أن يحقق رفعة الوطن وتقدمة .

المواطنة : المفهوم والأبعاد والأهداف

يعتبر مفهوم المواطنة من المفاهيم التي تزايد الاهتمام بها خلال المراحل الأخيرة ، وذلك لما لهذا المفهوم من أهمية تنعكس على كثير من العلوم وأهمها مجالات العلوم الاجتماعية حيث يرتبط مفهوم المواطنة بدراسات علم الاجتماع السياسي التي تبحث في علاقة مفهوم المواطنة بطبيعة النظام السياسي، والعلاقة بين مفهوم المواطنة والمشاركة السياسية لأفراد المجتمع .

ومفهوم المواطنة كغيره من المفاهيم الاجتماعية والإنسانية ، ومن الصعب وضع تعريف

محدد وشامل له يمكن الاتفاق عليه ، ولكن يمكن القول بأن المواطنة تعني ارتباط الفرد بانتمائه الوطني للدولة وما ينعكس على ذلك من حصوله على الحقوق المترتبة على هذه الصفة ، والالتزام بالقيام بالواجبات والمسؤوليات الناتجة عنها تجاه الدولة التي ينتمي لها ، حيث يرتبط مفهوم المواطنة بالقيمة الاجتماعية المتعلقة بقيمة الانتماء ، والفرد بطبيعته الإنسانية يشعر بالانتماء والولاء تجاه العديد من المؤسسات المحيطة به ، وفي مقدمتها مؤسسة الأسرة أو العائلة التي يشعر بالانتماء الاجتماعي لها ، أو مؤسسة القبيلة أو الطائفة الدينية والمذهب الديني والعرقي ، وكذلك المؤسسات السياسية مثل الأحزاب والجماعات السياسية التي يرتبط الفرد بانتماء سياسي لها ، ولكن كل هذه الانتماءات فرعية تربط الفرد بالمؤسسات الاجتماعية والسياسية ، في حين أن الانتماء الرئيس الذي يشترك فيه أفراد المجتمع الذين يشكلون الشعب كافة ، هو الانتماء الوطني لمؤسسة الدولة ، وهي المؤسسة الرئيسة التي تشكل المظلة الأساسية التي تشمل جميع هذه المؤسسات الفرعية (أبو صليب ، 2014م ، ص64) .

مفهوم المواطنة :

مصطلح المواطنة حديث جداً لدى العرب، وهو تعريب للفظة الغربية (Citizenship) بحسبان هذا اللفظ العربي أقرب الألفاظ تعبيراً عن مدلول تلك اللفظة الإنجليزية التي تحمل مضموناً حضارياً أنتجه الحراك التاريخي الأوربي في قرونه الأخيرة .

يحسن بنا التعرف بدءاً على لفظة (المواطنة) في لغتنا العربية، وإمكانية حملها لذلك المضمون الحضاري الغربي .

والمواطنة في اللغة العربية منسوبة إلى (الوطن) ، وهو (المنزل الذي يقيم به الإنسان) ، والجمع (أوطان) ، ويقال وطن بالمكان وأوطن به أي أقام ، وأوطنه اتخذه وطناً ، وأوطن فلان أرض كذا أي اتخذها محلاً ومسكناً يقيم فيه (ابن منظور ، 1994م) ، وفي اللغة الإنجليزية تأتي المواطنة ترجمة لمصطلح (Citizenship) ويقصد به غرس السلوك الاجتماعي المرغوب حسب قيم المجتمع ، من أجل إيجاد المواطن الصالح (الخولي ، 1981م) .

أن المواطنة مساكنة وتعايش في وطن واحد، ثم ما يترتب عليها من حقوق مصطلح مولد حديثاً سواء رد إلى الفعل (وطن) أو إلى الفعل (واطن) ، وهي مفاعلة قد تكون بين الوطن والمواطن، وقد تكون بين المواطنين بصفتهم أفراداً ، وقد تكون بين عناصر الوطن : الشعب والدولة ، الناس ، القانون ...إلخ (الزنيدي ، 1425هـ ، ص9) .

أبعاد المواطنة :

مفهوم المواطنة له أبعاد متعددة ، تختلف تبعاً للزاوية التي يتم تناوله منها ، ومن هذه الأبعاد مايلي :

1 - البعد المعرفي :

تمثل المعرفة عنصراً جوهرياً في نوعية المواطن الذي تسعى إليه مؤسسات المجتمع ، ولا يعني ذلك بأن الفرد الأمي ليس مواطناً يتحمل مسؤولياته ويدين بالولاء للوطن ، وإنما المعرفة وسيلة تتوافر للمواطن لبناء مهاراته وكفاءاته التي يحتاجها ، كما أن التربية الوطنية تنطلق من ثقافة الناس مع الأخذ في الاعتبار الخصوصيات الثقافية للمجتمع (فريحه ، 2004م) .

2 - البعد الاجتماعي :

ويقصد به الكفاءة الاجتماعية في التعايش مع الآخرين والعمل معهم (المعمري ، 2002م) .

3 - البعد الديني :

يتمثل البعد الديني في الاعتماد على تعميق القيم الدينية الأصيلة في نفوس الأطفال منذ الصغر ، وتعويد الطفل على احترام دينه واكتسابه الإيمان بالله وبالقيم والمبادئ ، ومن بين القيم التي يجب أن تغرس في نفوس أطفالنا، والتي من الممكن أن يكون لها أثر إيجابي بالغ في خلق دوافع طيبة تساعد على تنمية المجتمع الانتماء ، التعاون ، التسامح ، المساواة ، الطاعة ، الحرية، الشورى ..(العطار ، 2004م) .

4 - البعد المكاني :

وهو الإطار المادي والإنساني الذي يعيش فيه المواطن ، أي البيئة المحلية التي يتعلم فيها ويتعامل مع أفرادها، ولا يتحقق ذلك إلا من خلال المعارف والمواعظ في غرفة الصف ، بل لابد من المشاركة التي تحصل في البيئة المحلية والتطوع في العمل البيئي .

5 - البعد الانتمائي :

ويقصد به تنمية وغرس انتماء الأطفال لثقافاتهم ولمجتمعهم ولوطنهم ، ويشتمل البعد الانتمائي على قيم مهمة تتمثل في قيمة محبة الفرد مجتمعه وحرصه عليه وتفاعله مع جميع أفراده ، كما تعد طاعة ولاة الأمر والالتفاف حولهم جزءاً مهماً لتحقيق الانتماء الوطني، وتحقيقاً لتماسك المجتمع ، ونجاحه في تحقيق أمنه ونجاح خطط التنمية وتحقيق رفاهيته .

أهداف المواطنة :

- دعم قيم الولاء والانتماء وتعزيزها لدى جميع الأفراد .
- الوصول إلى درجة المساواة الكاملة بين الجميع في الواجبات والحقوق
- المساهمة في تشكيل شخصية المواطن والهوية الجماعية للوطن ، ودعم قدرة الأفراد على التعامل مع الأزمات .
- العمل على ضمان استمرار الدولة والمجتمع من خلال تمكين المواطن من حقوقه والدولة من حقوقها ، والعمل من أجل رفعة الوطن وتقدمه ونمائه .
- العمل على تعزيز الانتماء للوطن وخدمته والدفاع عنه ، والسعي من أجل العيش المشترك مع الشريك الاجتماعي الذي يتقاسم الحياة مع الآخرين في الوطن (محمد ولويز ورضا ومحمد ، 2014م) .

قيم المواطنة

الطفل نواة المجتمع ومستقبلة ، يزيدنا تعلقاً به حاجته إلينا ، والطفل مورد لا يقدر بثمن، وما من أمة تهمل الطفل إلا وخاطرت بكيانها ، وتعتبر مرحلة الطفولة من أهم مراحل النمو وأكثرها تأثيراً في حياة الإنسان ، فمرحلة الطفولة مرحلة تكوينية للفرد يتم فيها نموه الجسمي والنفسي والعقلي والاجتماعي ، وتؤثر هذه المرحلة تأثيراً عميقاً في حياة الشخص المستقبلية .

وأطفالنا في حاجة إلى تكوين شخصياتهم وتنميتها وإكسابهم العادات الصحيحة والسليمة والسلوكيات المهذبة ، وذلك من أجل ضمان مساعدة المجتمع على التغلب على ما قد يوجد فيه من صراعات مستقبلية أو تناقضات قيمية .

1 - المساواة :

تعرف المساواة ، بأنها حالة التماثل بين الأفراد في المجتمع أمام القانون بصرف النظر عن المولد أو الطبقة الاجتماعية ، أو العقيدة الدينية ، أو الثروة ، أو العقار ، أو الفكر ، أو المهنة ، أو التعليم (ناصر ،2003م ، ص232) .

وتتمثل هذه القيمة في ممارسة العديد من الحقوق مثل : حق التعليم ، وحق المعرفة ، والإلمام بتاريخ الوطن ، والحصول على المعلومات التي تساعد هذا .

إن المساواة لا تعني العمومية ، ولا تعني الإطلاق بل هي محددة ، ولهذا وضع القانون ، ووضعت الأنظمة والتعليمات التي تضبط السلوك الإنساني في المجتمع ، وجوهر الإنسان هو أن يكون الناس في الأحكام على حد سواء ، واستواء الإنسان في حقوقه مع غيره يستلزم استواءه معه في الواجبات التي تجب للناس بعضهم على بعض ، وإذا كان الإنسان يطلب أن يستوفي ما هو له ، فعليه أن يؤدي ما عليه ، والواجبات دائماً ملازمة للحقوق لا تنفك عنها .

2 - الحرية :

الحرية حق من حقوق الفرد في المجتمع وعن طريقها تتحقق إنسانيته ، فمن حق الفرد أن يولد حراً ، وهذا حق لا يتغير وإن اختلف الزمان والمكان .

والحرية هي القدرة على اختيار ما نريد وفي الوقت نفسه التمتع بقدرة مماثلة على عدم اختيار ما لا نريد ، كما أن الحرية مطلب أساسي للإنسان له أهمية كالطعام والهواء وغيرها ، ولكن لفظ الحرية من الألفاظ الغامضة ، فقد يعتقد بعض الناس أن الحرية هي الفكاك من كل قيد مادي أو معنوي، وقد يعتقد بعضهم الآخر أن الحرية معناها انطلاق مع الهوى وإشباع الرغبات والنزوات ، وقد يرى آخرون أن الحرية في التخلص من جميع القيود التي يفرضها المجتمع على الأفراد (ناصر ، 2003م ، ص236) .

فالحرية هي القدرة على الاختيار بين القدرة على الاختيار بين عدة أشياء أي حرية التصرف والعيش والسلوك حسب توجيه الإرادة العاقلة ، دون الإضرار بالآخرين ، أو دون الخضوع لأي ضغط إلا ما فرضته القوانين العادلة الضرورية وواجبات الحياة الاجتماعية ، ويجب أن تتوازن الحرية مع المسؤولية التي يضطلع بها الفرد في حدود استعداداته وقدراته .

3 - تحمل المسؤولية :

نعني بالمسؤولية استعداد الفرد للقيام بما يوكل إليه من واجبات في المواقف المختلفة ، والمسؤولية بهذا المعنى تؤكد على الجانب السلوكي وإلزام الفرد بما يوكل إليه من أعمال ، والمسؤولية استعداد فطري ، فهي تبدأ مع أولى خطوات الطفل ، فالطفل يعيش عضواً في أسرة يكون فيها مسئولاً ، إذ تبدأ مسؤوليته عن ذاته ثم تتجه إلى مجتمعه الصغير ، إلى الأسرة فالروضة التي يتواجد فيها ، والمسؤولية بهذا تعبر عن محصلة استجابات الطفل لقيامه بدور محدد نحو نفسه وأسرته ومجتمعه ، ومعرفته لحقوقه وواجباته من خلال المواقف التي يتعرض إليها (عبد المقصود ، 2002م) .

وتتضح هذه القيمة في ممارسة العديد من الواجبات مثل : احترام حرية الآخرين وخصوصياتهم ، واحترام القانون ، وتأدية الخدمة العسكرية للوطن ، وواجب دفع الضرائب .

وهناك أساليب يمكن من خلالها تنمية المسؤولية لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة وهي (العناني ،2011م ، ص149) :

- إشعار الطفل بالأمن والطمأنينة والحب لأن ذلك يساعده في معرفة أخطائه .
- تعويد الطفل على تحمل المسؤوليات البسيطة منذ الصغر .
- تعويد الطفل المشاركة في اتخاذ القرارات .
- تشجيع الطفل على العطاء ، واحترام الدور وعلى التفكير في عواقب الأمور .
- تقوية الإرادة لأنها تنقذ الطفل من التردد وتساعده على الاختيار والتحكم في أفعاله .
- لعب الأدوار وتقمص المشاعر لما في ذلك من أثر فعال في تنمية وجدان الطفل والإحساس بالمسؤولية الاجتماعية .

4 - الطاعة:

تعد الطاعة قيمة إيجابية تظهر لدى الفرد من خلال اتباعه للقوانين والقواعد وطاعة والدية والحكام وإتباع النظام .

وقد لوحظ أن الأطفال يعصون في بعض الأوقات ويرفضون الاستجابة بشكل إيجابي للقوانين ويبلغ العصيان ذروته في البداية خلال عمر السنتين ويتناقص بشكل طبيعي بعد ذلك، ثم تظهر السلبية مرة أخرى خلال سنوات المراهقة . ومعنى ذلك أن معظم الأطفال يذعنون في معظم الأوقات لتعليمات الوالدين، إلا أنه من أصعب الدروس التي عليهم أن يتعلموها هو أنه يجب عليهم عمل الشيء في الوقت الذي ينبغي أن يُعمل فيه ، سواء أعجبهم أم لم يعجبهم ، فالطاعة لا تعني فقط عمل ما يطلبه المربي ، ولكنها تعني أيضاً عمل ما يُطلب في الوقت الذي ينبغي أن يعمل فيه (العناني ، 2011م) .

إذاً من الضروري تعليم الطفل الطاعة عن طريق مايلي (العناني ، 2011م ، ص194) :

- النمذجة والتقليد .
- الثواب والعقاب .
- توفير الحب والأمان .
- الاستجابة لحاجات الطفل .
- الثبات والحزم وعدم التساهل مع الطفل بعد وضع القواعد التي ينبغي أن يسير عليها .
- عدم التسلط وتقبل تذمر الطفل أحياناً وتعبيره عن مشاعره .

5 - الاحترام :

الاحترام قيمة إنسانية عامة أولتها البشرية عناية واهتماماً ، لكن الإسلام أعطاها مكانة كبيرة جعلتها تمتد لتشمل كثيراً من العلاقات التي تربط المسلم بغيره ، بل امتدت لتشمل المجتمع والعلاقات الاجتماعية .

ولقد أصدرت منظمة اليونسكو مجموعة من القيم رأتها أنها من المشترك بين الإنسانية كلها ، وسمتها بالقيم النشيطة ، وأوصت بأن تتضمنها كل مناهج التعليم في العالم . وجاءت قيمة الاحترام أول هذه القيم (رزق ، 2013م ، ص2958) .

وقد تعددت صور الاحترام في الإسلام لتشمل : احترام الذات ، واحترام الوالدين ، واحترام المرأة ، واحترام المجتمع وقيمه ، واحترام العلماء ، واحترام الأمراء ، واحترام غير المسلمين بحفظ

كرامتهم وآدميتهم .

6 - الأمانة :

يشير مفهوم الأمانة إلى الحفاظ على ما يترك الفرد من ممتلكات أو مال أو أي شيء يخص الآخرين ، كما يشير إلى عدم الغش أو إفشاء السر .

والأمانة عنصر من عناصر المواطنة ، ومن معاني الأمانة أن يحرص المرء على أداء واجبه كاملاً في العمل الذي يكلف به ، وألا يستغل منصبه لجر منفعة لشخصه أو قرابته ، ومن معاني الأمانة المحافظة على أسرار الوظيفة ، وأسرار الدولة حتى لا تتسرب للأعداء ، ومن معاني الأمانة كذلك حفظ أسرار المجالس .

ولتنمية قيمة الأمانة لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة ينبغي عمل مايلي (العناني،2011م ، ص192) :

- تعريف الطفل بحق الملكية الخاصة التي يجب أن تحترم .
- تقديم القدوة الحسنة للطفل .
- إشباع حاجاته بقدر مناسب وأسلوب ملائم .
- تنمية شعور الطفل بذاته وتقديره لها .
- حكاية القصص التي تتضمن قيمة الأمانة وعرضها بأسلوب مشوق .
- تعزيز الطفل على أمانته .

أن الأمانة ترمز لمعاني شتى مناطها جميعاً شعور المرء بالمسؤولية في كل ما يسند إليه أمام الله أولاً ، ثم أمام مجتمعه ، فالأمانة من أهم عناصر المواطنة الصالحة لدعوتها لرعاية الحقوق واحترامها .

7 -قيمة الانتماء :

الانتماء هو شعور داخلي يجعل المواطن يعمل بحماس وإخلاص للارتقاء بوطنه للدفاع عنه ، ومن مقتضيات الانتماء أن يفتخر الفرد بالوطن والدفاع عنه والحرص على سلامته . فالمواطن منتمي لأسرته ولوطنه ولدينه وتعدد هذه الانتماءات لا يعني تعارضها بل هي منسجمة مع بعضها ويعزز بعضها بعضاً .

والانتماء إلى الوطن هو شعور الفرد بوجود العلاقة التي تربطه بوطنه ، بحيث يدفعه ذلك الشعور إلى القيام بمتطلبات الانتماء الحقيقي وفق تعاليم الإسلام ، وتتمثل هذه المتطلبات في الآتي (المقبل ، 2011م ، ص ص 99-100) :

- التضحية للدفاع عن هذا الوطن .
- الحب لهذا الوطن والإخلاص له ، وحب الخير له وللمواطنين المنتمين له .
- الحفاظ على سمعه الوطن والغيرة على كرامته ومصلحته وممتلكاته .
- الحرص على الإسهام في كل عمل يساعد على رفعة شأن الوطن .
- التمسك بالوطن في جميع الأحوال العامة .

- الثقة بهذا الوطن .
- الشعور بالانتماء للمؤسسات التي يتكون منها الوطن كالأسرة والمدرسة والمدينة ثم الوطن الكبير .

أن الانتماء هو السلوك السوي والعمل الجاد من أجل الوطن ، ويعبر عنه بالتضحية من أجل الوطن ، والاستعداد للمشاركة في حياة الأمة بنشاط مسئول ، والقيام بالأعمال الخيرية والتطوعية كما أن الالتزام بالواجبات يقوي الانتماء للوطن والعكس صحيح .

دور المؤسسات التربوية والثقافية في تنمية قيم المواطنة لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة :

الطفل هو عماد المستقبل ، وهو الثروة البشرية لأي أمه ، ويتوقف تقدمها على اهتمامها بالطفل ، فالطفل سيصبح شاباً في الغد وقائداً للمستقبل ؛ لذلك فالاهتمام به في هذه المرحلة المبكرة يكتسب أهمية كبيرة من خلال غرس قيم التسامح والولاء والانتماء والتفاني في العمل لديه وتحفيزه على اكتساب المعرفة ، وجعله مواطناً صالحاً لخدمة وطنه (العطار ، 2009م ، ص90) .

ولقد اهتم الإنسان بطفله ، والقيام على تربيته ، منذ أقدم العصور على أنه الوسيلة الناقلة لتراث الأمة وثقافتها ، وهو الحصن المنيع للدفاع عنها والصانع لمستقبلها ، والعامل على ازدهار اقتصادها ، ومن هنا جاء الاهتمام بالطفل والأخذ بيده إلى الأفضل ، والعناية بنموه الفكري بما يتناسب مع الظروف البيئية والاجتماعية التي يعيشها مجتمعه (آدم ، 1401هـ) .

إن تربية ورعاية وتنشئة الطفل وتنمية القيم تبدأ منذ الصغر وسوف نعرض لدور بعض مؤسسات النظام التربوي والثقافي في تربية الطفل كالأسرة ورياض الأطفال والمدرسة ووسائل الإعلام وغيرها .

1 - الأسرة :

الأسرة هي الجماعة الأولى التي تستقبل الطفل وليداً ، وتمثل الأسرة بالنسبة لأطفالها الصغار كل العالم المحيط بهم ، والأسرة هي التي تحول الطفل من مجرد كائن بيولوجي إلى كائن اجتماعي يشعر بذاته، وأنه مستقل عن ذوات الآخرين ، والأسرة ليست مجرد كيان بيولوجي أو فسيولوجي بين الأزواج والآباء ، وإنما هي أيضاً كيان أو نظام سوسيولوجي يحدد لكل عضو أو فرد من أفرادها عدة التزامات يلتزم بها كل عضو في الأسرة تجاه الآخر من خلال مجموعة من الحقوق والواجبات يرتضيها المجتمع .

كما تعتبر الأسرة اللبنة الأساسية في بناء أي مجتمع ، كما تعتبر المصدر الأول والأساسي في تعليم الطفل العادات والقيم والتقاليد الاجتماعية ، فقد أثبتت جميع الدراسات أهمية دور الأسرة في التأثير على الطفل في السنوات الأولى من حياته أكثر من المدرسة (كوافحة و يوسف ، 2007م ، ص146) .

وتعمل الأسرة على نقل ثقافتها من لغة ودين وتقاليد وعادات واتجاهات وقيم ومعلومات ومهارات إلى أطفالها ، وبناء شخصياتهم لجعلهم أفراداً نافعين لمجتمعهم وقادرين على مواجهة متطلبات الحياة والاعتماد على أنفسهم في المستقبل (نيازي والسيحاني ، 2011م ، ص219) .

فالأسرة يجب عليها أن تعمل بكل جدية على تدريب الطفل على السلوك الإيجابي الجميل، وعلى تجنب السلوك السلبي القبيح ، فمن أجل أطفالنا يكون التزامنا بالعادات والعادات ، ومن أجل أطفالنا يكون حرصنا على الحفاظ على القيم التي تحمي وطننا ونحافظ عليه .

أن دور الأسرة الأساسي في تنمية قيم المواطنة يتحقق عن طريق الوسائل التالية :

- ربط قيم المواطنة الصالحة بتعاليم الدين الإسلامي الحنيف مثل الإخاء والتواضع والتسامح والتعاون والاتحاد .
- التعريف بالشخصيات الوطنية التي ترسخ مفاهيم وقيم المواطنة ووحدتها (طعمة ، 2014م ، ص60).
- تنمية الجانب الوطني لدى الطفل وتنمية حب الوطن لديه والتفاني لأجله والحفاظ على تراثه والاعتزاز بتاريخه.
- توجيه الأطفال إلى الحفاظ على سلامة ونظافة ممتلكاته العامة كالحدائق والشوارع ووسائل النقل .
- تعويد الطفل على حب الانتماء للوطن والمجتمع والفخر فيه واحترام القوانين والأنظمة والعادات والتقاليد (الحريري والحريري ،2009م ، ص25) .
- تعليم الأدوار الاجتماعية ومنح المكانة للطفل ، ففي الوقت الحاضر نمت مكانة الطفل داخل الأسرة حيث أخذت تزداد السيطرة الفردية وتتراجع سلطة الوالدين ، بل الأكثر من ذلك أخذ الوالدين يرضخان في مواقف كثيرة لمطالب الأطفال (العناني ، 2011م ، ص 208) .

كما يجب على الأسرة حسن توجيه أطفالها علمياً ، وتقديم الرعاية اللازمة لهم ومساعدتهم في التحصيل الدراسي وتنمية قيم المواطنة، وتقوية حب الوطن لديهم في عصر يتميز بأنه عصر العلم والمعلومات .

2 - رياض الأطفال :

إذا كانت الأسرة تضع بذور التربية السليمة للأطفال فإن رياض الأطفال تعد في المجتمع الحديث المكان المهيأ لتربية وتنشئة الأطفال اجتماعياً وبيئياً بحيث يصبحون مواطنين صالحين فيما بعد ، وتعتبر رياض الأطفال بيئة تربوية مكملة لدور الأسرة في تنشئة الطفل وتطبيعه الاجتماعي .

ورياض الأطفال هي مؤسسة تربوية خصصت لتربية الأطفال الصغار ، الذين تتراوح أعمارهم بين 4 و 6 سنوات ، وتتميز بأنشطة متعددة تهدف إلى إكساب الأطفال القيم التربوية والاجتماعية ، وإتاحة الفرص لهم للتعبير عن الذات ، والتدريب على كيفية العمل والحياة معاً من خلال اللعب المنظم (شحاتة والنجار ، 2003م ، ص192) .

فالروضة هي المؤسسة الاجتماعية الرئيسية السائدة للأسرة التي تستطيع أن توفر المعلومات والخبرات والممارسات اللازمة لتنمية قيم المواطنة وتنمية الوعي بالوطن والاهتمام بالمجتمع وما يرتبط به من مشكلات تحيط ببيئة الأطفال وإكسابهم المعارف والاتجاهات .

وتختلف أهداف التربية في مرحلة رياض الأطفال عنها في أي مرحلة دراسية أخرى ، فلا تهدف إلى تعليم قراءة كلمات أو كتابة سطور أو تحفيظ معلومات أو تلقين حقائق علمية ، بل تهدف وبشكل أساسي إلى بناء الشخصية الإنسانية المتوازنة من النواحي الصحية والعقلية والانفعالية والاجتماعية ، فالروضة تكسب الطفل العادات السليمة والصحيحة التي تعبر عن رقى المجتمع وحضاراته كالنظام والتعاون والصدق والأمانة والانتماء وحب الوطن .

فالتربية في رياض الأطفال تهدف إلى (طلبة ، 2000م) :

- تنمية شخصية الطفل من جميع الجوانب .
- مساعدة الطفل على الانتماء .
- تنمية قيمة احترام الحقوق والملكيات الخاصة والعامة لدى الطفل .
- تنمية قدرة الطفل على حل المشكلات .
- التعاون مع الأسرة في تربية الأطفال .

والروضة تستطيع تنمية قيم المواطنة لدى الطفل من خلال توظيف النظام والقوانين في الروضة من أجل الطفل ومصلحته ، حيث مفهوم النظام يجب أن يجده الطفل ويدركه من خلال نشاط اجتماعي يعبر عن نفسه من خلال اللعب والعمل ، كما أنه من الممكن تطبيق القوانين بطريقة منطقية وعادلة وبأسلوب مطمئن ، ودون اللجوء إلى طريقة القهر والإجبار . لأن هذه الطريقة تجعل القوانين التي وضعت لمصلحة الطفل تنقلب ضده وتجعل منه إنساناً عدوانياً أو خاضعاً (العناني ، 2011م) .

ومما سبق لا ينبغي إهمال دور رياض الأطفال في تنشئة الأطفال على قيم المواطنة وذلك من خلال مساعدة الأطفال والمحيطين بهم على اكتساب الوعي بقيم المواطنة والمعرفة والقيم الاجتماعية والمشاعر القوية إزاء الاهتمام بالوطن والدافعية التي تنشطهم وتوجههم نوح المشاركة الفعالة في حب الوطن وغرس قيم ومشاعر الانتماء للوطن ولبيئتهم واتجاهات إيجابية نحوهما .

3 - المؤسسات التربوية والثقافية المختلفة :

مثل الإذاعة والتليفزيون ، والنوادي ، ومراكز الشباب ، والمتاحف ، ودور العبادة ، وغيرها وهي تكمل ما تقوم به الأسرة ورياض الأطفال ، وتعتبر هذه هي وسائل العصر الأوسع تقدماً وانتشاراً وتأثيراً في المحافظة على الموروث الثقافي للمجتمع ، وفي تنمية قيم المواطنة لدى الأطفال.

ومن أهم هذه المؤسسات مايلي (الحريري والحريري ، 2009م ، ص ص 27-29) :

جماعة الرفاق :

يكون الطفل صداقات من خلال جماعات تكون متميزة في علاقاتها ، وقد تتكون هذه العلاقات الاجتماعية داخل الصف أو خارج الروضة ، ولهذه الجماعة عادة تأثيرها الكبير على الطفل ، تؤثر فيه وتتأثر به ، فهي قد تساعده وتقوده إلى النجاح ، وقد تكون عاملاً مثبطاً داعياً للفشل ، وجماعة الرفاق تساعد الطفل على بناء علاقات اجتماعية جيدة مع أقرانه .

إن الطفل الصغير من خلال تفاعله مع جماعة الرفاق يتعلم الكثير من القيم حيث يتعلم المشاركة ، والانتماء ، والطاعة ، والنظام ، وتحمل المسئولية ، وحب الوطن .

المساجد :

المسجد هو بيت الله وهو مساحة من الأرض كبيرة أو صغيرة ، تنظف وتسوى وتطهر ويعين فيه اتجاه القبلة ويخصص للصلاة ، وقد يفرش بالحصى النظيف أو الحصر الرخيصة أو البسط الغالية ، ويظل المسجد البسيط العادي مكاناً مقدساً واضح الشخصية لا يقل هيبته عن أضخم المساجد ، لأن المسجد قبل كل شيء فكرة وروح ، فأما الفكرة فهي التي وضعها رسول الله ﷺ عندما بنى مسجده الأول في المدينة ، وأما الروح فهي روح الإسلام .

وتقوم المساجد بدور لا يستهان به في العملية التربوية والثقافية ، فهي وإن كانت قبل

ظهور المؤسسات النظامية التعليمية تقوم بدور المدرسة إلا أنها مازالت تضطلع بدور مهم في التوجيه والتوعية وتقديم النصح والمشورة للأطفال من خلال المناسبات الدينية وتحتهم على الأعمال والأفعال الخيرة والمفيدة لهم ولمجتمعهم ، فهي تقوم بدور مهم في العملية التربوية وعن طريقها يتعلم الطفل الفضيلة والأدب والقيم والعادات والسلوكيات السليمة .

كما تقوم المساجد بالعديد من الوظائف التربوية منها (آل عمرو والشيخ ، 2008م ، ص224) :

- نشر الوعي الديني .
- تعزيز الانتماء للدين الإسلامي .
- تعزيز الانتماء للوطن وحمايته .
- توجيه الناس للعمل الدنيوي وفق الضوابط الإسلامية .
- حل مشكلات المجتمع المحلي .
- تنمية الضمير الخلقي عند الفرد والجماعة (قناوي ، 1999م) .

النوادي :

النوادي بأنواعها الثقافية والاجتماعية والرياضية والأدبية وغيرها، ما هي إلا أمكنة يجتمع فيها الناس كل حسب ميوله ورغباته وذلك لممارسة الهوايات المختلفة وقضاء الوقت والاستفادة منه والترويح عن النفس وتكوين علاقات اجتماعية وإنسانية وتمكنهم من ممارسة هواياتهم ورغباتهم، فهي المكان الذي يساهم بدرجة كبيرة في التنشئة الاجتماعية والتربوية والثقافية للطفل.

والنادي بحكم كونه ملتقى اجتماعياً، فهو موقع لتبادل المعلومات والآراء، وبالتالي تكوين الاتجاهات، كما أنه يوفر خبرات تنمي روح الديمقراطية، وتعمق مشاعر الوحدة الوطنية، واحترام رأي الآخر، وذلك من أجل تنمية روح الوحدة والوفاق بين جميع فئات المجتمع (ناصر، 2003م ، ص253) .

ويمكن أن يتحدد دور النوادي في تعزيز قيم المواطنة لدى الطفل من خلال اكتشاف الميول وتنمية المهارات المختلفة وتكوين الاتجاهات والقيم الإيجابية والأخلاق الحميدة وتنمية الشعور بالانتماء .

وسائل الإعلام :

كما أن دور أجهزة الإعلام في هذا الصدد وخاصة التليفزيون يتعاظم، حيث إنه يخاطب حاستي السمع والبصر ، حيث أصبح التليفزيون في الوقت الحالي جزءاً لا يتجزأ من بيئة الطفل ، إذ يقضى الساعات الطوال في مشاهدته ، فالطفل قادر على استقبال إدراك محتوى البرامج التي يشاهدها منذ العمر الذي يستطيع فيه الجلوس أمام شاشة التليفزيون ، ومن ثم فيمكن تحديد السن التي يتأثر فيها الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة بالتليفزيون فيما بين الثانية إلى السادسة.

ولن يتحقق استفادة الطفل من التليفزيون على الوجه الأمثل إلا بمراعاة الخصائص الرئيسية لنمو الطفل في هذه المرحلة المتميزة من العمر، ونظرة سريعة إلى أهم خصائص نمو الطفل في هذه المرحلة نحددها فيما يلي:

- قدرة الطفل على استيعاب ما يدور حوله من أحداث واختزانه داخلها.
- نمو لغة الطفل وعلى الأخص بداية من حوالي السنة الثانية والنصف من العمر.
- قدرة الطفل المحدودة على التركيز، إذ لا يمكنه الانتباه لشيء واحد في أكثر من دقائق معدودات.
- قدرة الطفل المحدودة على تذكر الأحداث المتتابعة، فإذا عرضت عليه عملية تتكون من عدة مراحل فإنه لا يتذكر سوى أول هذه المراحل وآخرها.
- اعتقاد الطفل بأن لكل شيء سبباً ، ومن ثم فهو دائم السؤال والبحث عن هذه الأسباب .

وتقوم القنوات التليفزيونية بدور مهم في تنمية وتعزيز الانتماء للوطن والمجتمع الإسلامي بما تقدمه من برامج وأعمال تليفزيونية تظهر أهمية حب الوطن والانتماء إلية وضرورة انعكاس ذلك على السلوك فيحرص أفراد المجتمع على تقديم كل ما يفيد مجتمعهم ويعمل على تطويره ، وتسهم القنوات التليفزيونية في تنمية روح الاعتزاز بالمجتمع الذي ينتمي إليه الفرد والتضحية بالمال والوقت والجهد والنفس في سبيل الحفاظ على المجتمع ، ويسهم في ذلك عرض الأعمال التي تصور الشخصيات الوطنية التي ضحت بالكثير في سبيل وطنها (آل عمرو والشيخ ، 2008م ، ص243) .

وتعدّ الإذاعة والتليفزيون من أقوى مصادر التأثير الثقافية السائدة في المجتمع السعودي ، فالبرامج الإذاعية والتلفازية تقوم بدور حيوي في مجالات التثقيف الصحي والاجتماعي والصناعي والزراعي ، والتوجيه والإرشاد . وتسعى هذه البرامج إلى تقديم المعرفة العلمية والإرشادات لكافة فئات المجتمع (أبانمي ، 1414هـ ، ص 86) .

فعلينا أن نغرس في نفوس أطفالنا حب الوطن والمحافظة على الوطن عن طريق الحفاظ على سلامة ونظافة ممتلكاته العامة ، حب الخير ومساعدة الآخرين ومد يد العون لمن يحتاج

خاتمة :

إن المواطنة ممارسة وسلوك، وهي منظومة من القيم والاتجاهات التي تجعل الفرد يتحمل المسئولية بقدر قيمة العمل لخدمة المجتمع ، كما تبرز اليوم أهمية المواطنة من أجل الحفاظ على الهوية الخاصة بكل مجتمع في ظل ما يتهددها مت أخطار العولمة ، وهذا لا يعني أن نبتعد عن العالم الذي أصبح قرية صغيرة ، إنما يكون عن طريق إكساب المناعة لكل فرد من خلال تربيته تربية وطنية وتزويده بالمعلومات والمعارف والمبادئ ، وتنمية قيم المواطنة التي يستطيع من خلالها التفاعل مع العالم المعاصر دون أن يؤثر ذلك على شخصيته الوطنية .

وتعد مرحلة الطفولة المبكرة من المراحل الهامة التي يمر بها الفرد في أطوار نموه . والتي يعتبرها علماء النفس والتربية النواة الأولى لتكوين شخصية الإنسان، وتشكيل عاداته واتجاهاته وتنمية ميوله وقدراته واستعداداته .

ومن خلال استعراضنا لبعض المؤسسات التربوية والثقافية لتنمية قيم المواطنة في تربية الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة هناك مجموعه من الدروس المستفادة يمكن الاسترشاد بها، وذلك تنمية قيم المواطنة في تربية الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة وهي :

- التنشئة الاجتماعية منذ الصغر هي المحك في تفعيل المواطنة ، مما يجعل مشاركة المؤسسات التربوية والثقافية في سياق متناغم أمراً لابد منه ولا تستقيم المواطنة الحقة بدونه ، حتى يكون حب الوطن حب عطاء لا تلقياً ، وحب وفاء لا جحود ، وحب تسامح من أجل الترابط والتماسك والقوة والعمل .. من أجل الحياة الكريمة والآمنة لكل من

الفرد والمجتمع .

- تزويد الأطفال بالمعلومات الصحيحة عن العقيدة الإسلامية والثقافة المنبثقة عنها، يسهم في حماية الأطفال من التيارات الفكرية المغرضة ، كما يسهم في تنمية قيم المواطنة لديهم .
- أن تبدأ تنمية قيم المواطنة لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة .
- إعداد خطة إعلامية مدروسة ترتكز إلى تنمية قيم المواطنة من أجل تعزيز ثقافة المواطنة بين الأطفال.
- العمل على توعية الأسرة بما يمكنها من تنمية قيم المواطنة لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة.

وهناك مجموعة من التوصيات لتنمية قيم المواطنة لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة ومن ثم نوصي بما يلي:

- تفهم طبيعة مراحل نمو الأطفال باعتبارهم خامة قابلة للإرشاد والتوجيه والتشكيل .
- أن يكون هناك اهتمام بالأنشطة التعليمية للأطفال داخل المؤسسات التربوية والثقافية على أن يتم ذلك من خلال الفرص التي تتيحها الأنشطة من تفاعل وتدعم معنى التواد والتعاطف الوجداني ، ومعنى حرية الرأي واحترام الرأي الآخر ، وحرية النقد الإيجابي ، وتحمل المسؤولية، والمشاركة .
- تشجيع الأطفال على المشاركة في الاحتفالات والأعياد الوطنية .
- التحاور مع الأطفال حوا أهم الرواد والأبطال ممن يعّدون نموذجاً في المواطنة .
- ضرورة إيجاد الصلة القوية بين مؤسسات تربية الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة والأسرة، وذلك بغيه إيجاد الأجواء القادرة على تربية الطفل تربية سليمة ومتكاملة وكذلك تصحيح ما قد يقع من الأخطاء في جو الأسرة في تربية الطفل، وذلك بهدف توفير المناخ الثقافي والاجتماعي والتربوي المناسب للطفل في مرحلة الطفولة المبكرة داخل الأسرة .
- أن نردد مع أطفالنا أن الله ناظر إلينا ، والله شهيد علينا ومطلع علينا .
- أن نعلم أطفالنا آداب الطريق ، وأن لا يضرب الحجارة بقدمه ، ولا يرميها بيده ، وأن لا يعبث بممتلكات الناس التي يجدها في طريقة من زرع أو طير أو نحو ذلك .
- أن نعلم أطفالنا ضرورة المحافظة على الوطن .

المراجع :

آدم ، محمد سلامة (1401هـ) .» المفهوم الإسلامي للطفولة واتجاهات التربية الحديثة « . مجلة الفيصل . الرياض . دار الفيصل العدد (52)

آل عمرو ، محمد بن عبد الله والشيخ ، محمود يوسف (2008م) . أصول التربية الإسلامية . الرياض .مطابع الحميضي .

إسماعيل ، محمد عماد الدين (مارس 1986م) . الأطفال مرآة المجتمع ، سلسلة عالم المعرفة .الكويت. المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب العدد (99)

أبانمي ، عبد المحسن بن عبد العزيز (1414هـ) . المناهج الدراسية والتغيرات الاجتماعية والثقافية في المجتمع السعودي . الرياض . د.ن ..

أبو صليب ، فيصل (2014م) . « مفهوم المواطنة والمسؤولية المجتمعية « . مجلة الكويت . الكويت . وزارة الإعلام .

العدد (370) -64 66 .

أمين ، عبير صديق (2014م) « المواطنة وطفل الروضة « . مجلة باحة الجامعة . جامعة الباحة. السنة (4) . العدد (28) 17 .

ابن منظور ، أبو الفضل جمال الدين (1994م) . لسان العرب . المجلد الخامس .بيروت . دار صادر .

الحريري ، رافدة والحريري ، بلقيس (2009م) . التربية وحكايات الأطفال .عمان . دار الفكر .

الخولي ، محمد علي (1981م) . قاموس التربية . دار العلم للملايين . بيروت .

الزنيدي ، عبد الرحمن بن زيد (1425هـ) . المواطنة ومفهوم الأمة الإسلامية . الرياض . وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف والدعوة .

السيـــد ، نهي (1986م) . عمالة الطفل في القطاع غير الرسمي . ورقة مقدمة لندوة عمالة الطفل . القاهرة . المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية بالتعاون مع اليونيسيف .

العطار ، محمد محمود (2004م) . « أطفالنا والقيم « . مجلة النفس المطمئنة. السنة (19) . العدد(79) . القاهرة . جمعية الطب النفسي. القاهرة .

العناني ، حنان عبد الحميد (2011م) . تنمية المفاهيم الاجتماعية والأخلاقية والدينية في الطفولة المبكرة . عمان . دار الفكر .

العطار ، محمد محمود (2009م) . « دور المؤسسات الاجتماعية في تثقيف الطفل العربي « . مجلة الطفولة العربية . الكويت . العدد (38) 90-95 .

المعمري ، سيف بن ناصر (2002م) . « تقويم مقررات التربية الوطنية بالمرحلة الإعدادية بسلطنة عمان في ضوء خصائص المواطنة « . رسالة ماجستير غير منشورة . كلية التربية – جامعة السلطان قابوس.

المقبل ، أمل بنت ناصر (2011م) . دور المعلمات في تأكيد مفهوم المواطنة لدى طالبات المرحلة الثانوية . رسالة ماجستير . الرياض . جامعة الملك سعود .

رزق ، إبراهيم عبد الفتاح إبراهيم (2013م) . « دور مناهج التاريخ في المرحلة المتوسطة في تعزيز المواطنة « . مؤتمر الوحدة الوطنية ..ثوابت وقيم . جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية .

شحاتة ، حسن والنجار ، زينب (2003م) . معجم المصطلحات التربوية والنفسية . القاهرة . الدار المصرية اللبنانية .

طعمة ، خالد (2014م) . « الوحدة الوطنية الكويتية جذور راسخة وقيم تاريخية متأصلة « . مجلة الكويت . وزارة الإعلام . الكويت . العدد (370) 58-61 .

طلبة ، ابتهاج (2000م) . برامج طفل ما قبل المدرسة . القاهرة . مكتبة زهراء الشرق .

فريحه ، نمر (2004م) . « التجربة اللبنانية في تدريس مفهوم المواطنة « . ورقة عمل مقدمة إلى ورشة عمل المواطنة في المنهج المدرسي « . وزارة التربية والتعليم . مسقط .

قناوي ، هدى (1999م) . الطفل تنشئته وحاجاته . القاهرة . مكتبة الأنجلو المصرية .

عبد المقصود ، حسنية (2002م) . المسؤولية الاجتماعية دليل عمل . القاهرة . دار الفكر العربي .

كوافحة ، تيسير مفلح و يوسف ، عصام نمر (2007م). تربية الأفراد غير العاديين في المدرسة والمجتمع . ط1.عمان . دار المسيرة للطباعة للنشر والتوزيع والطباعة .

محمد ، وليد طاهر ولويز ، وصفى حكيم ورضا ، بسنت أحمد ومحمد ، غادة رشاد (2014م) . المواطنة وحقوق الإنسان . القاهرة . وزارة التربية والتعليم . قطاع الكتب .

ناصر ، إبراهيم عبد الله (2003م) . المواطنة . دار مكتبة الرائد العلمية للنشر . عمان .

نيازي ، عبد المجيد طاش والسيحاني ، مشعل صقر (2011م) . الخدمة الاجتماعية . الرياض . مطابع الحميضي .

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

مجلة الطفولة العربية

قسيمة اشتراك

البيان	داخل الكويت	دول مجلس التعاون	الدول الأخرى
ثمن العدد للفرد	1 د.ك	1 د.ك	2 دولار أمريكي
الاشتراك السنوي للفرد	3 د.ك	4 د.ك	15 دولار أمريكي
الاشتراك السنوي للمؤسسات	15 د.ك	15 د.ك	60 دولار أمريكي

الرجاء وضع علامة √ في حالة رغبتكم في: اشتراك ☐ تجديد اشتراك ☐

الاسم: _____

العنوان: _____

التاريخ:

التوقيع:

يتم تحويل الاشتراكات على حساب
الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية
Kuwait Society for Advancement of Arab Children
البنك التجاري الكويتي - الرئيسي
Commercial Bank of Kuwait - Main Office
الحساب بالدينار الكويتي
A/C No.: 0396922100414012 Swift Code: COMBKWKW
IBAN: KW27 COMB 0000 0103 9692 2100 4140 12
الحساب بالدولار الأمريكي
A/C No.: 0396922100840013 Swift Code: COMBKWKW
IBAN: KW66 COMB 0000 0103 9692 2100 8400 13