



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 . دار المنظومة

www.mandumah.com

تصدر بدعم مالي من



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 غرضاً 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 (32) صفحة حجم A4 (8000 كلمة).
9. تنظيم طباعة البحث على أساس كتابة العناوين الرئيسية وسط السطر والعناوين الفرعية في الجانب اليميني 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 البريد الإلكتروني: info@jac-kw.org

قواعد خاصة:

- تلتزم المجلة بتقضي 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 مقارنة المشكلة المطروحة.

(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 الوجهة نظر الجمهور فيه.

(ب) في البحوث النوعية:

- تتمتع المادة المدروسة (وثائق، نصوص، مشاهدات، أقوال الأشخاص الذين تجرى معهم مقابلات) بالمصدقية 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 السيكمترية وخطوات إجراء الدراسة.
4. يقوم الباحث بعرض النتائج بوضوح مستعيناً بالجدول 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 (القوسي، 1985) أو (Gardner, 1981)، وإذا كان عدد الباحثين من إثنين 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، ص43).

2. وجود قائمة المراجع في نهاية البحث يذكر فيها جميع المراجع التي أشير إليها في متن البحث وترتب ترتيباً هجائياً - دون ترقيم مسلسل - حسب الاسم الأخير للمؤلف أو الباحث وتأتي المراجع العربية أولاً 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: مثال: قطامي، نايفة (2002). تعليم التفكير للطفل الخليجي، مجلة الطفولة العربية، 12، 87-114.

ج. عندما يكون المرجع بحثاً أجنبياً (باللغة الإنجليزية)، فإنه يفضل أن يشير الباحث إلى D.O.I الخاص بالبحث، وذلك بالرجوع إلى الموقع التالي: www.doi.org، وأن تكون صورة البحث بعد التوثيق علي نحو المثال التالي:

Lubis, R. (2018). The progress of student reading comprehension through word-less picture books. *Advances in Language and Literacy Studies*, 9(1), 48-52. <https://doi.org/10.7575/aialc.all.v.9n.1p.48>

ح. 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.

قواعد النشر في مجلة الطفولة العربية

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.

ثالثاً - 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، سنة النشر، وعدد صفحات الكتاب، ويكتب في أسفل الصفحة اسم المراجع ودرجته العلمية والجهة التي يعمل لديها.
4. كتاب تقرير المراجعة بأسلوب جيد ولا يزيد على ثمان صفحات من حجم A4.
5. تمنح المجلة مقابل ماديّاً لعرض الكتب، الذي يتم بتكليف من المجلة فقط.

رابعاً - 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 تعقدتها أو تشارك فيها الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية لمناقشة قضايا الطفولة الملحة.

مجلس أمناء مجلة الطفولة العربية

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

الهيئة الاستشارية

كلية الآداب والعلوم الإنسانية - فاس - المملكة المغربية	أ.د. الغالي أحرشاو
كلية الآداب - جامعة الكويت - دولة الكويت	د. عبدالله عمر العمر
مركز البحرين للدراسات والبحوث - مملكة البحرين	د. عبدالرحمن مصيقر
عضو بمجلس الشورى - مملكة البحرين	د. بهية الجشي
وكيل مساعد وزارة التربية (سابقاً) - دولة الكويت	الأستاذة سعاد الرفاعي

هيئة التحرير

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

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
أ.د. رجاء أبو علام

محتويات العدد المائة وستة

الصفحة

* افتتاحية العدد

8

* البحوث والدراسات:

9 - الاختبارات النفسية والتمثيلات الدلالية للأفعال العربية عند الطفل (دراسة مطا-تحليلية)
أ.د. الغالي أحرشاو

47 - انعكاسات الثقافة الرقمية على النمو النفسي والاجتماعي للأطفال: «دراسة تحليلية»
أ.د. خالد صلاح حنفي

71 - الخصائص السيكومترية لمقياس بيركس لتقدير السلوك (BBRS) لدى عينة من طلبة المرحلة الإعدادية
أ.د. نعمان محمد صالح الموسوي

* كتاب العدد:

93 تقرير عن المؤتمر الدولي: «الأديان وتربية النشء في ظل المتغيرات الأسرية المعاصرة»
أ.د. خالد صلاح حنفي

* المقالات:

99 - التشخيص المعرفي والتربية المعرفية مداخل لتجويد الممارسات التربوية الدامجة
أ.محمد ناصيري (مراجعة: أ.د. غالي أحرشاو)

116 - تمثيلات الإعاقة في قصص الأطفال: نحو تعزيز الوعي بثقافة فهم وتقبل الأطفال ذوي الإعاقة ودمجهم مع أطفال المجتمع
أ. بتول أحمد خميس

افتتاحية العدد

إن كثيراً من المشكلات التي يعاني منها الأطفال ترجع أصولها إلى الجذور التي تكونت في مرحلة الطفولة المبكرة بسبب عدم نشأة تربية الطفل على مرتكزات صلبة تفتقر إلى القدوة الحسنة التي تهيئ للطفل الأمن والطمأنينة، وهذه القدوة لا تنشأ ما لم يكن هناك تعاون وثيق بين البيت والمدرسة حتى لا يكون هناك تصادم غير مرغوب بين ما يتم في المدرسة وما يحدث في البيت، وبالتالي يبتعد عن الصفات الانفعالية التي تعصف بالأطفال على شكل تفجرات غضبية التي تكثر في السنين الأولى من حياة الأطفال، ومما يمثل الجانب النفسي من حياة الطفل شيوع الغيرة بين الأطفال وبخاصة عندما يطلبون الإحساس التعاطفي من الكبار نحوهم، وهذا شعور طبيعي للحصول على الرضا والألفة والقبول من الآخرين.

وقد يظهر على الأطفال بعض حالات الانزواء في سلوكهم وابتعادهم عن المشاركة مع الآخرين بسبب الخجل أو عدم الثقة بالنفس، وهذا سلوك طبيعي ومتوقع من معظم الأطفال، وعلى المدرسة تعويد الطفل على معايير السلوك التي يتطلبها المجتمع وليس بالضرورة ما يحددها المجتمع في الوقت الحاضر، وإذا ما عرف الطفل السلوك المطلوب منه فعلى المدرسة أن تعزز هذا السلوك ليكون جزءاً من نسيج تكوين الطفل الداخلي حتى يصل إلى الدرجة التي يسلك بها السلوك الصحيح دون تفكير، أي يصبح السلوك جزءاً من اتجاهه النفسي، حيث يصبح الاتجاه النفسي هو الإطار الذي يتأطر فيه السلوك.

إن الجانب النفسي والسلوكي هما قطبان ضروريان لتوليد الوعي بالذات عند الطفل، ومنه ينطلق تكوين شخصية الطفل وتنشئته اجتماعياً ونفسياً فيما بعد.

والله ولي التوفيق،

هيئة التحرير

البحوث والدراسات

الاختبارات النفسية والتمثيلات الدلالية للأفعال العربية عند الطفل (دراسة مطا-تحليلية)

Doi: 10.29343/1-106-1

أ.د. الغالي أحرشاو

جامعة فاس، المملكة المغربية

الملخص:

إن من الواضح أن الاختبارات النفسية التي أصبحت منذ أواسط القرن العشرين تشكل أفضل الأدوات التي لا يمكن الاستغناء عنها في ممارسة مهنة عالم النفس وفي دراسة الظواهر النفسية، لم تسلم مع ذلك من مؤاخذات ونقائص تهم بالخصوص أساليب بنائها ومصداقية مضامينها وموضوعية إجراءاتها وحساسية بنودها وجودة صدقها وثباتها. وإذا كان التوظيف الجيد لهذه الأدوات وفق شروط علمية ومهنية دقيقة ما يزال يشكّل حلمًا بعيد المنال في العالم العربي عامة، إلا أنه يمكننا رغم ذلك أن نستبشر خيرًا في السنوات القادمة؛ نظرًا لما استخلفه سياسة إنشاء بنيات للصحة النفسية ومراكز للبحث والاستشارة من دينامية بخصوص مستقبل ومآل ذلك الحلم. وتجدر الإشارة هنا إلى أن الانخراط الناجح في تلك البنيات والمراكز يستلزم، فضلًا عن الجهود المكثفة في ميادين التكوين والتدريب والممارسة، مرجعيات نظرية وثقافات قياسية وخبرات تطبيقية كمقومات معرفية-مناعية لتفادي مخاطر وسلبيات أية محاولة بحثية أو مهنية قوامها توظيف الاختبارات النفسية.

لقد عملنا من داخل هذه الدراسة المطا-تحليلية على عرض أهم المقومات النظرية والتجريبية والقياسية للاختبارات النفسية التي أسهمنا في إعداد بعضها وتوظيفها في دراسة ظواهر نفسية مثل الذكاء واللغة، وحظيت بالنشر والاستخدام في المغرب وعدد من الدول العربية. فغايتنا تمثلت بالأساس في القراءة التقييمية لهذه الأدوات عبر التفصيل أولاً في مفهومها وأصولها التاريخية وأهميتها الأداتية، وثانيًا في مكوناتها البنيوية والوظيفية والتطبيقية، وثالثًا في أهميتها النفسية وشروطها العلمية، ورابعًا في أساليب بنائها وإجراءات تقنياتها، وخامسًا وأخيرًا في مكانتها ودلالاتها في الدراسات النفسية العربية من خلال تقديم بطاقة تعريفية لقياس نمو التمثيلات الدلالية للأفعال العربية عند الطفل نموذجًا. وهو المقياس الذي سعينا من خلال تطبيق اختبارات اللفظية التسعة على عينة تضم (288) من الأطفال المغاربة المتراوحة أعمارهم ما بين (4 - 12) سنة، إلى إبراز مظاهر نمو تلك التمثيلات وسيرورات تكوينها ومراحل ارتقائها عند هؤلاء بالنسبة لثلاثة أصناف من الأفعال العربية: أولها لانتقال الملكية، وثانيها للحكم، وثالثها للأكل والشرب. وقد قادتنا المرجعيات النظرية والإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية التي خصصناها للموضوع إلى خلاصة قوامها أن أغلب الأطفال المبحوثين يؤكدون على أن هذه التمثيلات تبدو في البداية كلية ومحسوسة لتصبح بالتدريج تحليلية ومجردة، وتقوم العوامل النهائية والمعرفية والتداولية بدور حاسم في اكتسابها.

الكلمات المفتاحية: الاختبارات النفسية - التمثيلات الدلالية - الأفعال العربية - الطفل - الدراسة المطا-تحليلية.

استُلم البحث في يونيو 2025 وأُجيز للنشر في يوليو 2025

Psychological Tests and Semantic Representations of Arabic Verbs in Children (Meta-Analytic Study)

EL RHALI AHARCHAOU

University of Fez, Kingdom of Morocco

Abstract

It is clear that psychological tests, which have become, since the mid-twentieth century, powerful and indispensable instruments for practicing psychology and studying psychological phenomena, These tools are not without shortcomings and criticisms, particularly regarding their development styles, the quality of their content, the objectivity of their procedures, the sensitivity of their items, as well as the reliability of their validity and reliability coefficients.

While the effective use of these instruments in specific scientific and professional conditions remains a distant dream in the Arab world in general, we can nevertheless be optimistic about the coming years, given the positive impact that the dynamics of establishing mental health structures and research and expertise centers will have on the future and the realization of this dream. It should also be noted that successful engagement in these structures and centers requires, in addition of intensive training, coaching, and practice, theoretical and practical knowledge as cognitive-immune components in order to avoid the risks and drawbacks of any research or professional activity based on the use of psychological tests.

In this meta-analytic study, we examined the essential theoretical, experimental, and psychometric components of psychological tests, some of which we developed ourselves and used in Morocco and some Arab countries to study psychological phenomena related to intelligence and language. Our main objective was to evaluate these tests by detailing: first, their concept, historical origins, and instrumental importance; second, their structural, functional, and applied components; third, their psychological importance and scientific conditions; and fourth, their construction methods and standardization procedures. Finally, their importance in Arab psychological studies, by presenting an identification sheet of a scale of development of semantic representations of Arabic verbs in children as a model. This is the scale that we developed and applied to a sample of (288) Moroccan children aged (4 to 12) years, and which allowed us to highlight the aspects of the growth of these representations, their formation processes and their stages of evolution concerning three types of Arabic verbs: the first concerns the transfer of ownership, the second for judgment and the third for eating and drinking. The theoretical references and methodological procedures of the field study that we devoted to this subject led us to a conclusion based on the fact that most of the children studied confirm that these representations appear at first global and tangible, then gradually become analytical and abstract, and that developmental, cognitive and pragmatic factors play a determining role in their acquisition.

Keywords: Psychological tests - semantic representations - Arabic verbs - child - meta-analytical study.

المقدمة:

الأکید أن التقدم العلمي للعصر الحديث ليس وليد الصدفة، بل هو نتيجة طبيعية للفكر العلمي الخلاق المسلح بأدوات التجريب والقياس والإحصاء. فلغة الأرقام والإحصائيات وثورة التكنولوجيات والرقميات صارتا من العملات العلمية التي بدونها يتعذر تحقيق التقدم المنشود والتطور المأمول. وما دامت الروح العلمية لأغلب الأساليب القياسية المعتمدة في الميدان النفسي هي روح رقمية إحصائية، فقد أضحت تلك الأساليب تشكل منذ أواسط القرن العشرين أفضل الأدوات التقنية وأجود الوسائل الكمية التي يوظفها علماء النفس في شتى ميادين التنمية البشرية، وبشكل خاص ميادين التوجيه التربوي والاختيار المهني والعلاج النفسي. فتوظيفها في حقول علم النفس وتخصصاته أصبح بمثابة الإجراء الضروري الذي لا يمكن الاستغناء عنه. فمنذ أن نجح أقطاب حركة القياس النفسي أمثال: جالطون Galton وبيرسون Pearson وسبيرمان Sperman وثرستون Thorstun في بناء علم نفس علمي تطبيقي، قوامه التجريب والقياس والمعالجة الإحصائية، ومنذ أن أفلح كل من بينيه Binet وترمان Terman ووكسلر Wechsler وفرونون Vernon وزازو Zazo ورورشاخ Rorschach وسترونج Strong وموراي Muray في بناء مقاييس لسبر أغوار الظواهر النفسية في أبعادها المعرفية والوجدانية والسوية والمرضية، وحركة القياس النفسي في نمو وتطور متواصلين؛ إذ أضحت تشكل في الوقت الحالي إحدى الوسائل المنهجية الفعالة على مستوى إنجاز دراسات نفسية وتربوية ذات أهمية علمية وفائدة تطبيقية. لكن، على الرغم من الأهمية الأداتية والتطبيقية للأساليب القياسية، يبقى هناك بعض الصعوبات والعوائق التي لم يعد بالإمكان تجاهلها من لدن واضعي هذه الأساليب ومستخدمي الاختبارات النفسية عامة. وهكذا أصبح ما يُسمى بالصفات السيكمترية الجيدة الواجب توفرها في كل أسلوب قياسي، وفي مقدمتها صفات الموضوعية والحساسية والصدق والثبات، من الشروط الضرورية التي تستوجب كثيرًا من الاهتمام والأخذ بعين الاعتبار (أحرشواو، 1994 أ).

فإذا كانت الاختبارات النفسية تشكل أهم الأدوات التي لا يمكن الاستغناء عنها في دراسة الظواهر النفسية، فهي تمثل أيضًا العُدَّة القياسية التي لا مَحِيد عنها في ممارسة مهنة عالم النفس. فحتى وإن كان موعد تحقيق حلم هذه الممارسة وفق الشروط العلمية والمهنية المطلوبة ما يزال بعيدًا عندنا في المغرب والعالم العربي عامة، إلا أنه يمكن استبشار الخير في المستقبل القريب مما ستخلفه حركية إنشاء بنيات للصحة النفسية ومراكز للبحث والاستشارة من دينامية بخصوص ظروف وشروط تلك الممارسة. لكن في المقابل يجب التنبيه إلى مخاطر الانخراط في مثل تلك البنيات والمراكز بدون الأسلحة العلمية والمنهجية الضرورية. وبهذا المعنى فإن الاستخدام الجيد لوسائل الاستشارات النفسية وأدواتها يستلزم بالضرورة جهودًا موازية في ميادين التكوين والتدريب. فمقاييس الكشف والقياس والتشخيص في الميدان النفسي واختباراتها لا يجب النظر إليها كأدوات يتوقف استخدامها فقط على فهم بسيط لتعليمات التطبيق وإجراءاته، بل هي تحيل في حقيقة الأمر إلى نظريات علمية ضمنية يشكل التمكن منها شرطًا أساسيًا لاستخدامها بشكل جيد. ومن هنا يجب التنصيص على أن المعرفة النظرية والثقافة القياسية والخبرة التطبيقية تمثل المقومات المناعية لتفادي المخاطر والانزلاقات المحتملة لأية ممارسة علم نفسية قوامها استخدام وتوظيف الاختبارات النفسية (أحرشواو، 2017 أ).

قبل التفصيل في المقومات التجريبية والقياسية لهذه الوسائل والأدوات التي سهرنا شخصيًا على إعداد وتوظيف بعضها في دراسة «ظواهر نفسية من قبيل الذكاء واللغة، وحظيت بالنشر والاستخدام في المغرب وعدد من الدول

العربية، نرى ضرورة التمهيد لذلك بتعريف شامل بفحواها من خلال التفصيل أولاً في مفهومها وأصولها التاريخية وأهميتها الأداتية، وثانياً في مقوماتها البنيوية والوظيفية والنفعية، وثالثاً في أهميتها النفسية وشروطها العلمية، ورابعاً في أساليب بنائها وتقنياتها، وخامساً وأخيراً في مكانها ودلالاتها في الدراسات النفسية العربية من خلال تقديم بطاقة تعريفية لمقياس نمو التمثلات الدلالية للأفعال العربية عند الطفل كنموذج (أحرشواو، 1993 ج1 ص2، 2017 أ):

1. مفهوم الاختبارات النفسية وأصولها وأهميتها

إذا كانت غاية علم النفس في بُعد التطبيق تكمن في فهم الأنشطة البشرية وتفسيرها والتنبؤ بها، فإن مجاله الحالي يبدو شديد الاتساع والامتداد لكون مستقبله التجريبي يستفيد أكثر فأكثر من التطورات التقنية والتكنولوجيات الرقمية. فمساره المتنامي بدأ حوالي سنة 1940 في ارتباط تام بإرهاصات علم النفس التجريبي وخاصة مع فيبر Weber في مؤلفه عن «العلاقات بين المنبه والإحساس». لكن الأكيد هو أن فخرنر Fechner يُعدُّ أول من ذهب من خلال أعماله التجريبية حول الظواهر النفسية إلى توضيح دور العلوم الطبيعية، وبالأخص علم الأحياء (البيولوجيا)، في دراسة المعرفة الإنسانية وتجلياتها المختلفة. في حين أن فوننت Wundt يعدُّ من أوائل العلماء الذين أجروا التجارب عن الطرق التي بموجبها تستدعي الإدراكات الحسية الأفعال. وهي التجارب التي تكوّن الأساس الذي سيمهد الطريق أمام تطور علم النفس التجريبي، وبالتالي أمام علماء وباحثين أمثال كاتل Cattell الذي يعود له الفضل في تقديم أفكار واضحة عن الفروق الفردية وعن إمكانية تقييمها عبر اختبارات محددة، وجالطون Galton الذي يعدُّ من أوائل من تخيلوا عمليات رياضية بسيطة لمعالجة نتائج تجريبية تخص وراثية الذكاء، وبيرسون Pearson الذي ابتكر صيغة الارتباط Correlation كمعامل يتيح قياس درجة الترابط بين ظاهرتين نفسيتين أو بين متغيرتين يهمن نفس الظاهرة النفسية، ثم سيرمان Spearman الذي يعود إليه السبق في توظيف معامل الارتباط في دراسة العوامل المشتركة وخاصة فيما يسمى بالتحليل العاملي Factor analysis. فخلال هذه الفترة بالذات ظهرت أعمال بينيه Binet وسيمون Simon عن الدراسة التجريبية للذكاء التي أفضت إلى إعداد الاختبارات النفسية الأولى وخاصة في ميادين النمو المعرفي والاستعدادات الخاصة وسيرورات الاكتساب والكفاءات المهنية، حيث بدأ الحديث لأول مرة عن تطبيقات علم النفس في ميادين التربية والشغل كما تجلّى ذلك في دراسات سكوت Scot بخصوص مهارات الأعمال، وثورنديك Thorndike وبافلوف Pavlov وسكينر Skinner بخصوص سيرورات التعلم في أبعادها الارتباطية والإشرافية والوسيلية (مورالي - دانيوس، 1979).

الواضح إذاً أن علماء النفس الذين انغمسوا لسنوات طويلة في التركيز على مقارنة محتويات الفكر وتحليلها، سرعان ما عمدوا إلى تغيير هذه المقاربة تحت ضغط انتشار علم النفس التجريبي وهيمنته. فالمدرسة السلوكية بمختلف أقطابها ستُسلم بأن محتوى الفكر وخاصة في أبعاده الشعورية والتمثلية والواعية لن يكفي لبناء علم نفس علمي، وبالتالي فإن السلوك بما يتميز به من قابلية للملاحظة والقياس، يمكنه أن يشكل أساساً لبناء علم نفس موضوعي على شاكلة ما هو عليه الأمر في حقل العلوم الطبيعية والدقيقة. فعمليات التفكير أو الشعور أو الوعي أو الغضب أو الحب أو السعادة لا يمكن تقييمها بواسطة الملاحظة والقياس، مثلما يكون عليه الأمر في تقييم حصيلة مهارات حركية أو غيرها. والحقيقة أن العمل التجريبي الضخم الذي رافق هذا التطور على مستوى ملاحظة السلوك وقياسه كان له بالتأكيد وقع إيجابي على صيرورة علم النفس وتطوراتها، رغم أنه سرعان ما اتضح أنه بعيد عن تمثيل علم النفس بأكمله (المرجع السابق: 18).

وتوضيحاً لما تقدّم نشير إلى أنه إذا كانت بداية القرن العشرين تشكّل فترة الاكتمال الفعلي لعلم النفس التجريبي الذي سيكون لتوجهاته المنهجية بالخصوص تأثير كبير على نمو علم النفس التطبيقي، فإن ذلك يعني أن هناك مجموعة من الوقائع التي توضح ذلك. فهناك أولاً فكرة الارتباط بين مختلف العناصر النفسية، حيث إن كل مثير جديد يقع على حالة نفسية متميزة عن سواها، وبذلك لا يمكن أن يكون له نفس المغزى لدى شخصين معينين. فردّ فعل الشخص إزاء مثير معين يجب أن يُراعى فيه طرفان: فمن جهة السلوك الإيجابي الفعلي أو اللفظي الذي يمكن إلى حد كبير تسجيله أو قياسه، ومن جهة أخرى السلوك الفكري والعاطفي الذي يتوقف بالضبط على الخبرة الكاملة السابقة للشخص التي لا يمكن معرفتها إلا عبر دراستها بشكل فردي. وهذا ما يعني ضرورة دراسة الإنسان في جوانبه المتعددة حتى يتمكن من بناء علم نفس تطبيقي شامل له القابلية للاستفادة من مظاهر التقدم التي تحققت بالخصوص في الطب النفسي وعلم نفس الطفل وعلم النفس الاجتماعي وعلوم المعرفة الحالية (المرجع نفسه: 23-7).

إذاً لا يجادل أحد في أن حركة القياس النفسي لم تظهر هكذا بصورة جاهزة، بل شكّلت أحد الروافد الأساسية في الحركة العلمية للقرن العشرين. فقد أسهمت من جهة بدور فعال في ظهور المفهوم الحديث للبحث النفسي، وعرفت من جهة أخرى مراحل وتطورات هائلة تمثلت في الانتقال من علم الفراسة Phrenology أقدم وسيلة لتقدير الظواهر النفسية إلى قياس الوظائف الحسية الحركية البسيطة، لتركز خلال العقود الأخيرة على قياس الأنشطة النفسية والسيرورات الذهنية المعقدة. وما دام المفهوم الحديث لهذه الحركة لم يظهر في علم النفس إلا في أوائل القرن العشرين على يد مجموعة من الرواد في مقدمتهم كاتل Cattell وبينيه Binet وسيمون Simon وترمان Terman وفرويد Freud وموراي Muray، الذين يرجع إليهم الفضل في ابتكار الصيغ الأولى للاختبارات النفسية وإعدادها، فمن المرجح أن المحاولات النفسية العربية لم تنطو قبل هذا التاريخ على أدنى توظيف علمي للأساليب القياسية. فإلى حدود أواخر الثلث الأول من القرن العشرين لا نجد فيما نُشر من مؤلفات التربية وعلم النفس بشكل خاص في مصر والعراق وسوريا ولبنان سوى إشارات طفيفة إلى ما كان يُتداول آنذاك من أساليب قياسية واختبارات نفسية في علم النفس بمفهومه الغربي. لذا يمكن الإقرار بأن الروافد الفعلية لاستخدام تلك الأساليب والاختبارات في علم النفس بمفهومه العربي تتجلى في مظهرها الأول في الدراسات والأطروحات التي أنجزها بعض الطلبة الباحثين المؤفدين في إطار البعثات الدراسية إلى بعض الجامعات البريطانية والفرنسية للتخصص في علم النفس، وتتمثل في مظهرها الثاني في إنشاء أقسام خاصة بتدريس مواد علم النفس في معاهد التربية وكليات الآداب بعدد من الجامعات العربية. وفي إطار الرغبة الأكيدة لرواد الدراسات النفسية في تلك المعاهد والكليات في التعريف بالأهمية العلمية والتطبيقية لحركة القياس النفسي، ذهب كثير منهم إلى نقل ما يمكن نقله من أدوات قياسية واختبارات نفسية، حيث فضّل فريق منهم أسلوب التعريب والترجمة، واختار فريق ثانٍ أسلوب التعديل والتبني، بينما أصرّ فريق ثالث على سلك أسلوب الإعداد والبناء المحلي لأدوات قياسية تتماشى مع واقع المجتمعات العربية وخصوصياتها. وقد عملنا في كتابنا عن «واقع التجربة السيكلوجية في الوطن العربي» على تقديم المعلومات التفصيلية عن المحاولات الناجحة في هذا المضمار (أحرشوا، 1994 أ: 29-88).

الأكيد إذاً أنه رغم السبق التاريخي الذي يُحسبُ لصالح جيمس ماكين كاتل J. M. Cattell في استعمال لفظ «اختبار عقلي» سنة 1890 للتعبير عن سلسلة من المهام التي تسمح بتقدير الفروق الفردية في مجال دراسة الوظائف

الأولية البسيطة كالإدراك وأزمته الاستجابة وردود الفعل، فإن الفضل في إعداد أول اختبار عقلي متكامل يعود إلى عالم النفس الفرنسي ألفريد بينيه Alfred Binet الذي نشر مقياسه للذكاء سنة 1905. وهو المقياس الذي شكل من جهة استجابة طبيعية لرغبة اجتماعية قوامها تعيين الأطفال ذوي المشاكل والصعوبات في التعلم وتوجيههم نحو المستويات الدراسية التي تناسبهم، ومن جهة أخرى مرحلة الانطلاقة الفعلية لحركة الاختبارات النفسية التي ستعرف منذ ذلك الوقت كثافة في الإعداد والبناء واطراداً في الاستخدام والانتشار. ورغم صعوبة القول بتعريف واحد وموحد للاختبار النفسي، فهناك شبه إجماع على أن مدلوله في المجال الإنساني يتمظهر وفق ثلاثة نماذج أساسية (أحرشواو، 2017 أ): يعدُّ في أولها وخاصة من لدن بيشو Pichot كوضعية مقننة يتم استخدامها كمثير للحصول على أداء محدد يتم تقييمه بناء على مقارنته إحصائياً بأداء عينة البحث. ويتخذ في ثانيها وبالخصوص من لدن زازو Zazzo كأداة قياسية دقيقة في شروط تطبيقها وإجراءات تصحيحها ونجاعة موضعتها للمبحوث في موضعه الصحيح ضمن عينة تمثيلية دقيقة من حيث تحديدها واختيارها. في حين أنه يشكل في النموذج الثالث «طريقة منظمة لمقارنة سلوك شخصين أو أكثر»؛ إذ إن أغلب الباحثين يعدُّون تحديد كرونباخ Gronbach هذا أفضل تعريف للاختبار النفسي حتى الآن.

تبعاً لهذه النماذج التعريفية، يمكن الإقرار بأن الاختبار يقيس جانباً من نشاط الإنسان، سواء ذكائه أو لغته أو تحصيله أو انفعاله أو ميوله أو توافقه أو اضطرابه. فهو يشكل تجسيداً لمنظور الباحث وتقديره لتلك الجوانب، وبالتالي فإن هدفه الذي يتحدد في مقارنة أداءات المبحوثين الموجودين في نفس الوضعية، لا يمكن تحقيقه دون الالتزام، كما سنوضح ذلك في المحاور الموالية من هذه الدراسة المطا-تحليلية، بحد أقصى من الموضوعية في بنائه وتقنيته وتطبيقه. وتمثل أهم الوضعيات التي عادة ما تُستخدم فيها الاختبارات النفسية في بُعدين أساسيين (أحرشواو، 2017 ب):

الأول يهم البحث الإنساني وإجراءاته، حيث ينخرط الباحث عادة في إنجاز دراسات مطولة تشمل عينات قليلة أو كثيرة العدد وتستغرق فترات قد تُعدُّ بالأشهر أو بالسنوات، وذلك بهدف فهم الظواهر المبحوثة وتحديد مظاهر التأثير المتبادل بين عواملها ومتغيراتها، كما هو الحال في دراسة «دور التمدرس المبكر في التعليمات اللاحقة للمتعلم» أو «دور أساليب التربية في الوقوع في الانحراف والجريمة» أو «أثر الحافزية في النجاح الدراسي». وإذا كانت دراسة مثل هذه الظواهر والإشكاليات قد تشمل مختلف أنشطة الفرد: النفسية والاجتماعية، المعرفية والوجدانية، التربوية والتعليمية، المهنية والوظيفية، فإن سبيل الباحث بخصوص هذه الوضعية هو أن يُخضع جميع عناصر عيّنته لنفس الاختبارات ليحدد بعد ذلك الفروق المحتملة لأدائهم فيما يتعلق بمتغيرات الدراسة.

البعد الثاني يرتبط بالفحص النفسي، حيث يتعلق الأمر بتلبية الباحث لطلب اجتماعي عادة ما يتحدد مصدره إما في الأسرة وإما في المدرسة وإما في المقابلة، بخصوص مشكل يستوجب التقييم والتدخل باعتناء إجراءات وأدوات مختلفة من قبيل المقاييس والاختبارات والاستبانات، وبصورة خاصة في حالات الفشل الدراسي والسلوك المضطرب وتشتت الانتباه وحوادث العنف والشغب وغيرها. فعلى عكس الأسلوب المتبع في البعد الأول، حيث يتم التركيز على نتائج كل المبحوثين على أساس كونها هي التي تمنح للبحث معنى محدداً، فإن ما يهم الباحث في هذا البعد الثاني هو المبحوث في فردانيته وفي اشتغاله النفسي الخاص.

2. بنية الاختبارات النفسية وميادينها

منذ أن نجح ألفريد بينيه سنة 1905 في إعداد أول اختبار عقلي متكامل وحركة الاختبارات النفسية في تطور متواصل، بحيث أصبحنا نتوفر في الوقت الحالي على مجموعة هائلة من المقاييس والاختبارات التي تُعدُّ عبر العالم بالآلاف، وتتخذ أشكالاً وأنماطاً متنوعة لا يخرج تصنيفها الدقيق عن أحد هذه التصورات الثلاثة (أحرشواو، 2017 أ):

أولها يصنفها تبعاً للأداء إلى قسمين: قسم أول يشمل اختبارات الأداء الأقصى التي تُستخدم للكشف عن مدى قدرة المبحوث على الأداء إلى أقصى درجة. وإن ما يميّز هذه الاختبارات التي تركز على الذكاء وقدراته الخاصة والطائفية، هو أنها تسمح بتحفيز المبحوث على تقديم أفضل أدائه والحصول على أحسن درجة. وقسم ثانٍ يضم اختبارات الأداء المميز التي تركز على قياس الميول والمواقف والاتجاهات والتكيف والاندماج للكشف عما يفعله المبحوث بدل الكشف عما يستطيع فعله وبالخصوص على مستوى مواجهة بعض المشاكل وممارسة بعض الأنشطة والوظائف، حيث يتم التركيز على تحديد بعض خصائصه الشخصية مثل السيطرة والخضوع والثقة والرضا.

أما التصور الثاني فيصنفها تبعاً للموضوع إلى ثلاثة أقسام: قسم أول يشمل اختبارات الذكاء العام التي تتوزع إلى اختبارات فردية مثل اختبارات بينيه Binet لذكاء الأطفال ووكسلر Wechsler لذكاء الأطفال والراشدين، وإلى اختبارات جماعية مثل اختبار ثورستون Thurstone للقدرات الذهنية الأولية واختبار سبيرمان Spearman الحسي للذكاء. وقسم ثانٍ يضم اختبارات الاستعداد والتحصيل التي تتوزع إلى اختبارات الاستعداد التي يتحدد هدفها في التنبؤ بقدرة الفرد على التعلم وبمستقبله النفسي والتربوي والمهني مثل اختبارات الاستعدادات المتعددة لثورستون واختبارات الاستعدادات المتخصصة المتمثلة في القدرات الكتابية والموسيقية والابتكارية، ثم إلى اختبارات التحصيل التي تركز على مواضيع اكتساب العلوم والقراءة والكتابة والاتجاهات النفسية والتربوية للمدرسين، وتسعى إلى تطوير أساليب التقييمات المدرسية وإلى تحديد مستويات الفرد المعرفية والثقافية وحصيلته التربوية، بما في ذلك مهاراته ومؤهلاته لممارسة بعض الحرف والمهن كالطب والهندسة والحسابات. وهناك قسم ثالث يتعلق باختبارات الشخصية التي تستهدف قياس الجوانب الوجدانية والانفعالية، وهي تضم من جهة اختبارات التقرير الذاتي التي تشمل اختبارات التوافق النفسي والاجتماعي مثل مقاييس كل من روجرز Rogers وأيزنك Eysnec وكاتل Cattell للشخصية وبالخصوص في أبعادها العصبية والقلق، واختبارات الميول والتوجيه التربوي والمهني مثل مقاييس كل من سترونج Strong وكيودر Kiouder للميول المهنية. ومن جهة أخرى نجدها تتكون من الاختبارات الإسقاطية التي تشمل اختبار بقع الحبر لرورشاخ Rorschach واختبار تفهم الموضوع TAT لموراى Murray ثم اختبار اليد لواينر wagner.

في حين أن التصور الثالث الذي أصبح في السنوات الأخيرة يشغل مكانة وازنة في مجال التعريف بأنواع الاختبارات النفسية، فيفضل تصنيف هذه الأخيرة تبعاً لميادين الاهتمام؛ إذ إن التقييم يستهدف في هذا الإطار مختلف السيرورات النفسية ومظاهرها المتنوعة وفي مقدمتها الميادين الأربعة التالية (أحرشواو، 2017 ب):

أولاً: اختبارات التشخيص المعرفي

تستهدف هذه الاختبارات تقييم الاشتغال المعرفي أو ما كان يسمى في علم النفس الكلاسيكي بقياس الذكاء، وتتوزع تبعاً لسيرورات هذا الاشتغال وآلياته على النحو الآتي (Zazzo, 1969 ; Uteau & Lautrey, 2006):

- اختبارات لفظية مثل اختبارات كل من بينيه Binet لذكاء الأطفال (1905)، وفليساس ولوسبي Flessas et Lussier للمهارات المعرفية (2003)، وكوني Cognet لذكاء الأطفال المعدل عن بينيه (2006)، ثم بينوا ويشو Pinoit et Pichot للمفردات (1959). والحقيقة أن مقياس بينيه Binet يشكل النموذج الناجح لهذه الاختبارات التي تعتمد اللغة بجميع أشكالها أداة لبنودها وأسئلتها. فالذكاء من منظوره الخاص يتكون من مجموعة من العناصر التي تترجمها أربعة أبعاد أساسية هي: الفهم والابتكار والاتجاه والمراقبة. فالطفل الذكي هو الذي يفهم طبيعة المشكل المطروح، ويعمل على إيجاد حل له باتباع اتجاه محدد تحكمه عوامل الضبط والمراقبة والنقد الذهني. ولتفعيل هذا المنظور إجرائياً ذهب بينيه Binet وزميله سيمون Simon إلى بلورة مقياس مركب يضم مجموعة من الاختبارات المتدرجة الصعوبة، وقاما بتجريبها على ثلاث عينات مختلفة: الأولى تضم ابتني بينيه، والثانية تضم أطفالاً يعانون من تأخر ذهني، والثالثة تشمل أطفالاً ينحدرون من أوساط اجتماعية متنوعة. وبموجب هذا التجريب توصلنا إلى بناء مقياس للذكاء قوامه تحديد ما إذا كان ذكاء كل طفل (أي عمره العقلي) يطابق عمره الزمني أم أنه يقل أو يزيد عنه بسنوات معينة. ويشكل سن الخامسة متوسط أعمار الأطفال الذين نجحوا في اجتياز اختبارات هذا المقياس. وقد ذهب زازو Zazzo إلى التعديل الجزئي للنسخة الأخيرة لهذا المقياس بناء على تقنيته على عينات من الأطفال الفرنسيين. وهو التعديل الذي تمخض عنه اختبار النمو الذهني الكلي La NEMI للأطفال ما بين (3 و 14) سنة في طبعين: الأولى سنة 1966 والثانية سنة 2006، وتتكونان على التوالي من صنفين من الاختبارات: أحدهما عبارة عن اختبارات إلزامية أربعة: أولها للمعارف، وثانيها للمقارنات، وثالثها للمتشابهات، ورابعها للمفردات، والصنف الآخر عبارة عن اختبارات اختيارية ثلاثة: أولها للتكيف الاجتماعي، وثانيها لإعادة الأرقام، وثالثها للتمثل البصري- المكاني (Zazzo, 1969).

- اختبارات عملية أو غير لفظية مثل: مقياس الإنجاز لبوري- أوليرون (Borelli-Oléron 1954)، ومتاهات بورتوس Porteus، ومكعبات كوس (Khos 1960)، والمهارة غير اللفظية لناجلييري (Naglieri 1998)، وبطارية الفحص النفسي لكوفمان (Kaufman 2008)، ثم برج هانوي لإدوار لوكاس Edouard lucas. والأکید أن الغرض من اعتماد مثل هذه الاختبارات العملية التي لا تستعمل اللغة إلا بصورة محدودة جداً، يكمن في تجاوز بعض نواقص الاختبارات اللفظية من النوع بينيه Binet الغارقة فيما هو لفظي - مدرسي وغير القابلة للاستخدام بالنسبة للأطفال ذوي الإعاقة الصممية ومشاكل التحكم في اللغة. ومن النماذج الناجحة لهذه الاختبارات العملية توجد: متاهات بورتوس (The labyrinths of Porteus 1956) التي يُطلب فيها من المبحوث إيجاد السبيل الصحيح الذي يمكنه من الخروج من المتاهة التي تتميز بصعوبة متدرجة، ومكعبات كوس (Kohs cubes 1960) التي يُرجى فيها من المبحوث إعادة تكوين الصور المعروضة أمامه على شكل نماذج مصورة متدرجة الصعوبة بواسطة 9 مكعبات تحمل أوجهاً ألواناً تتوزع بين الأبيض والأحمر.

- اختبارات مركبة أو مختلطة مثل اختبارات وكسلر Wechsler لذكاء الأطفال والراشدين (2005، 2000)،

ومقياس مهارات الأطفال ملك كارتي (1977) Mc Carthy، ثم مقياس K-ABC لكوفمان Kaufman. فلتجاوز نواقص التركيز إما على الجوانب اللفظية فقط أو على الجوانب العملية فحسب في اختبارات الذكاء، ذهب دافيد وكسلر David Wechsler سنة 1961 إلى إعداد مقياسيه لذكاء الأطفال من (6 إلى 16) سنة، ولذكاء المراهقين والراشدين من (16 إلى 79) سنة، وذلك بالاعتماد على بعض الاختبارات الناجحة التي أظهرت نجاعتها وفي مقدمتها عينة من بنود مقياس بينيه - سيمون Binet-Simon، والنسخة المعدلة لمكعبات كوس Kohs، ثم متأهات بورتوس Porteus. وقد ذهب في المقابل إلى اقتراح تصور جديد لحساب معامل ذكاء ثابت بمتوسط قيمته 100 وبانحراف معياري قيمته 15 أو 16، تُسهم فيه درجاتُ المبحوث على الاختبارات العشرة المكونة للمقياس الكلي، بحيث عادة ما يتم تحويل درجات كل اختبار فرعي إلى درجات معيارية بمتوسط قيمته 10 وبانحراف معياري قيمته 3. وكما يؤدي مقياس وكسلر للأطفال والراشدين على حد سواء إلى الحصول على ثلاثة أنواع من معاملات الذكاء: الأول لفظي يطابق، والثاني عملي، والثالث كلي يطابق المجموع الكلي للمقياس. ورغم بعض الانتقادات المحدودة الموجهة لمقاييس وكسلر، وبالأخص على مستوى تحويل الدرجات الخام إلى درجات معيارية وتوزيع الذكاء إلى ما هو لفظي وإلى ما هو عملي، فإن هذه المقاييس تشكل أكثر الأدوات المعتمدة حتى الآن في مجال قياس الذكاء وتقويم الاشتغال المعرفي عند الإنسان. وهي تتكون في نسخها الأخيرة المحيئة والمقننة في عدد من المجتمعات الغربية والعربية بما فيها المجتمع المغربي، من مجموعة متنوعة من الاختبارات التي تقيس أربعة مؤشرات أساسية، وتؤدي بالباحث إلى الحصول على معامل ذكاء كلي للمقياس يزواج بين ما هو لفظي وما هو عملي، وهي كالتالي (أحرشواو، 1978):

- مؤشر الفهم الذي يُقاس باعتماد خمسة اختبارات فرعية: أولها للمتشابهات وثانيها للمفردات وثالثها للفهم ورابعها للمعلومات وخامسها للتفكير المنطقي.
 - مؤشر الاستنتاج الإدراكي الذي يُقاس باعتماد أربعة اختبارات فرعية: أولها للمكعبات وثانيها لتحديد المفاهيم وثالثها للكميات ورابعها لإكمال الصور.
 - مؤشر ذاكرة العمل الذي يُقاس باعتماد ثلاثة اختبارات فرعية: أولها لذاكرة الأعداد وثانيها لسلاسل حروف - أرقام وثالثها للحساب.
 - مؤشر سرعة المعالجة الذي يُقاس باعتماد اختبارين فرعيين: أولهما لنظام الرموز وثانيهما للسد (مثال: سلسلة متنوعة من الأرقام أو الرموز أو العلامات التي يجب فيها التشطيب مثلاً في مرحلة أولى على الرقمين (2 و 3) أينما وُجدوا في السلسلة، أو على الرقمين (3 و 5) في مرحلة ثانية، أو على الرمز (× و 11) في مرحلة ثالثة وهكذا...).
- بالإضافة إلى الأنواع السابقة من الاختبارات اللفظية والعملية والمركبة التي عادة ما تُعتمد في الكشف عن طبيعة الاشتغال المعرفي للفرد، توجد أنواع أخرى من الاختبارات الناجمة إما عن التحليل العاملي للذكاء، وإما عن نظرية بياجي للنمو المعرفي، وإما عن مقياس K-ABC للباحث الأمريكي Kaufman السابق الذكر، وإما عن مقياس برج هانوي Tower of Hanoi لعالم الرياضيات الفرنسي (1887) Edouard Lucas الذي يتعلق بنقل أقراص (3 أو 4) ذات أحجام مختلفة من برج «الانطلاق» إلى برج «الوصول»، مروراً ببرج «وسيط» وباستخدام عدد محدود من النقلات وفقاً للتعليمات المقدمة (أحرشواو، 2017 ب).

وتبعاً لما تقدّم نشير إلى أن ما تم عرضه من تصورات مختلفة للذكاء ومن أنواع للاختبارات التي تطابقها، يوضح بجلاء أن الذكاء هو بعيد عن أن يشكّل «ظاهرة موحّدة» أو «ذكاء واحداً»، بحيث هناك من الباحثين المعاصرين أمثال هوارد جاردنر Gardner Haward من يقول بنظرية الذكاءات المتعددة Multiple intelligences التي توسّع مفهوم الذكاء ليشمل إلى حد الآن تسعة أنواع من الذكاءات الفرعية. وهي تمتد من الذكاء اللغوي Linguistic intelligence وتنتهي بالذكاء الوجودي Existential intelligence مروراً بالذكاء المنطقي-الرياضي Logical-Mathematical intelligence، والذكاء البصري المكاني Spatial intelligence، والذكاء الجسدي الحركي Bodily-Kinesthetic intelligence، والذكاء الموسيقي Musical intelligence، والذكاء التفاعلي الاجتماعي Interpersonal intelligence، والذكاء الشخصي الذاتي Intrapersonal intelligence، ثم الذكاء الطبيعي Naturalist intelligence. لهذا يبقى التحدي البارز الذي يواجه علماء النفس بهذا الخصوص هو كيف يمكن النجاح في اختيار الأسلوب الناجع لإعداد الاختبارات الملائمة للكشف عن طبيعة الذكاءات المتعددة هاته أو ما أصبح يُنعت حالياً بالاشتغال المعرفي (Gardner, 1997).

ثانياً: اختبارات الجوانب النفسعصبية

وهي تشكّل أساليب قياسية سريعة التطبيق لتقييم وظائف نفسية قاعدية ذات أهمية أدائية وتنفيذية بالنسبة لتعلمات الفرد وأنشطته المختلفة. وإذا كانت هذه الوظائف تتمثل في البنية الزمكانية Temporal-spatial structuring، والسيطرة الجانبية Lateralization، والتناسق البصري-الحركي Visual-motor coordination، وفي التحكم الخطي Graphics control والقدرات اللغوية Language abilities، فإن التعريف بمضامينها ودلالاتها القياسية سينحصر فقط في النموذجين التاليين (أحرشواو، 2017 ب):

التقييم في الميدان الحركي

على عكس ما رأيناه بالنسبة لميدان الاشتغال المعرفي، لا يوجد اختبار شامل وكاف للتقييم الكلي للحركة. فعادة ما يتم التركيز على اضطرابات حركية محدّدة مثل: عدم الاستقرار أو تعثر الممارسة العملية. فإذا كان الأمر هنا يتعلق باختبارات مختلفة، كل واحد منها يقيس جانباً محدّداً من الحركية، فإن التمييز بين أنواعها التي تم تعيورها على أطفال تتراوح أعمارهم ما بين (6 و 14) سنة، عادة ما يتم بين المهارة اليدوية والأسلوب الحركي والمراقبة الحركية.

ففيما يتعلق بالمهارة اليدوية التي تُحِيل على سرعة الحركة ودقتها، توجد أربعة اختبارات لقياسها:

أولها لتقييم المهارة الحركية مثل: اختبار النمو الوظيفي الحركي ليفر-دوري (Vaivre-Douret 1999)، وبطارية تقييم الحركة عند الطفل لأندرسون وسوجدين (Anderson and Sugden 2004)، واختبار الحصىلة النفسعصبية للطفل لكوركمان وآخرين (Korkman et al 1997)، ثم مقياس النمو النفسي-الحركي للطفولة الأولى لبونيت-ليزين (Beunette-lézine 1997).

- ثانياً للتقريب Stippling test الذي يتطلب من الطفل وضع خطوط على شكل نقط في كل واحد من المربعات الأربعة المكوّنة للورقة المقدّمة باستعمال: أولاً إحدى يديه، ثم اليد الأخرى وبالسّعة الممكنة.

- ثالثها لبناء الأبراج بواسطة مكعبات صغيرة، حيث يتم هنا تقدير تناسق وانسجام حركات اليد دون الأخذ بعين الاعتبار عامل السرعة.
- رابعها لتقييم السيطرة الجانبية، حيث يتعلق الأمر بتقطيع دوائر صغيرة وتوزيع البطائق وتمثيل العرائس بهدف تقدير مدى تناسق حركات اليدين مع الرؤية.
- خامسها لتقييم مهارة الأصابع **Digital skills**، حيث يتعلق الأمر بوضع كُرَيَّات ذات قطر مختلف بين رُقَيَّات Slats متباعدة فيما بينها تبعاً لقطر الكُرَيَّات المستخدمة.
- وفيما يتعلق بالأسلوب الحركي الذي يُترجم ردّ فعل الطفل وأسلوب إدراكه وتكيفه مع الأنشطة الحركية، فعادة ما يتم تقييمه بناء على ثلاثة أنواع من الاختبارات:
- أولها للتنقيط، حيث يمثل نفس الاختبار السابق الذكر مع فرق واحد هو مطالبة الطفل هذه المرة بأن يشتغل على امتداد 6 دقائق متتالية، وذلك من أجل تقييم أسلوبه في التكيف وفي مقاومة الرتابة والعياء.
- ثانيها للخطوط المرسومة بالنقط، حيث يُطلَب من الطفل رسم خط على امتداد مجموعة من النقط التي تشكّل أسطراً متموجة.
- ثالثها لرسم دوائر وأشكال معقدة بأكثر ما يمكن من الهدوء والتريث، حيث يتعلق الأمر بتقدير مدى انضباط الطفل وتوقفه الإرادي أثناء ممارسة نشاط غير مألوف.
- رابعها لتقييم البنية الزمانية والمكانية كما يتجلى ذلك في اختبارات: نمو الإدراك البصري لفيفر-دوري (1997) Vaivre-douret، والشكل المعقد لريي (1960) Rey، والاختبار العملي البنائي الثلاثي الأبعاد لبنطون (1968) Benton، ثم اختبارات كل من بياجي Piaget وبيندر Bender.
- أما بخصوص تقييم الانتباه واسسلمراقبة الحركية فالأمر يتعلق بتمييز علامات معيّنة من ضمن علامات كثيرة أخرى وبأقصى سرعة ممكنة بخصوص مهمّتين على شكل سدّين اثنين Two dams. وعادة ما تتم مقارنة أداءات المبحوث ومواقفه عند مستويين مختلفين: المهمة (أو السد) الموسومة بعلامة واحدة أو بعلامتين، ثم التخطيط الجسدي والانتباه البصري عند الطفل كما تعبّر عنه اختبارات: مطابقة الصور لألبريت وآخرين (1999) Albaret et al، والتفقيئ لدفلبس و مك كمبيل (2002) Defilipps et Mac Compbell، والانتباه الانتقائي لستروب (Stroop 1999)، وتقييم الانتباه عند الطفل لمنلي وآخرين (2006) Manly and others، ثم رسم الرّجل وتشكيل الجسد لفيفر-دوريت (1999) Vaivre-Douret.

التقييم في ميدان الذاكرة

تعدُّ الذاكرة الإنسانية من المهارات الأساسية التي حظيت باهتمام بالغ من لدن علماء النفس عامة وعلماء النفس العصبي خاصة، على أساس أن فهم النظام المعرفي يقتضي وصفَ وتشخيصَ وتحليل أساليب وآليات اشتغالها (بادلي، 2020). فهي تحيل إلى مختلف الأنظمة المعرفية العاكسة لأنواع كثيرة من الأنشطة الذاكرة، وتمثل الميدان الحصب والساحر للبحث والتقصي نظراً لدورها الحيوي في إنجازات الأفراد التعليمية والمهنية والاجتماعية والثقافية. إنها ليست مجرد حافظة لتخزين المعلومات وتذكرها، بل هي نظام أساسي لمعالجة تلك المعلومات واستخدامها بكفاءة عالية في اتخاذ القرارات وحل المشكلات. فمقاييسها التي تتوزع تبعاً لطبيعة مهاراتها ونوعية مكوناتها المتمثلة بالخصوص في الذاكرة العاملة (أو القريبة المدى) وفي الذاكرة البعيدة المدى بأبعادها المشهدية (الإيزودية) والدلالية، أصبحت تشكل وسائل وأدوات ضرورية في مجالات التوجيه المدرسي والاختيار المهني والتشخيص المعرفي. ونقدم فيما يلي بعض الأمثلة عن تلك المقاييس (Lautery, 2007 ; Le maire, 2006):

ذاكرة العمل

تحيل ذاكرة العمل إلى نظام ذاكري قريب المدى يسمح باستخدام المعلومات وبالتدخل في كثير من الأنشطة المعرفية. فقدرات هذا النوع من الذاكرة ترتبط بشكل واسع بالقدرات الانتباهية، وتتمظهر أغلب صعوباته لدى الأطفال الذين يعانون من اضطرابات في التعلم. وعادة ما يتم تقييم ذاكرة العمل بواسطة اختبارات السعة اللفظية أو السعة العددية، مثلما هو الأمر في تقييم سلامة الحلقة الفونولوجية. فعلى الطفل أن يكرر ليس فقط السلسلة الرقمية الطويلة أو القصيرة، بل هو مطالب بأن يكررها بشكل معكوس أيضاً. وتنطوي مقاييس كل من وكسلر Wechsler ومك كارتني Mc Carty وكوفمان Kaufman، و كورسي Corsi، و شيفري-ميلر Chevrie-Muller، ثم كوهن Cohen، على اختبارات لتقييم ذاكرة العمل سواء في أبعادها المعرفية أو اللفظية أو البصرية-المكانية أو الانتباهية.

الذاكرة المشهدية

تتضمن الذاكرة بعيدة المدى في الآن نفسه سيرورات ترميز المعلومات وتوحيدها واسترجاعها. فالمصابون بفقدان الذاكرة يتميزون باضطرابات الذاكرة المشهدية Episodic memory التي تمثل النظام الذاكري الأكثر تطوراً وأهمية لتشكل الذكريات الخاصة في علاقتها بالسياق وبالتوجه الزماني والمكاني. والأكد أن هذا النوع من الذاكرة الذي يندرج ضمن الفحص النفسي العصبي عند الراشد بالخصوص، قد تعرّض لإهمال واضح لسنوات طويلة من لدن مجتمع طب الأطفال رغم أن الذين يعانون من هؤلاء من حالات عصبية لديهم قابلية أكثر لإظهار عجز في نمو الذاكرة المشهدية بالرغم من مستواهم الذكائي الطبيعي واللغوي المريح. وتتحدد أبرز مقاييس الذاكرة المشهدية عند كل من الطفل والراشد على حد سواء في اختبارات من قبيل: اختبار الوجه لربي Rey الذي يُستخدم عالمياً في علم النفس العصبي لتقييم الذاكرة البصرية - المكانية، اختبار الكلمات 15 لربي Rey أيضاً الذي يعتمد في مقارنة قدرات التعلم في علاقتها بالاسترجاع اللفظي، اختبار الرموز أو الرسوم 15 لربي Rey كذلك الذي يقيس قدرة الطفل على استرجاع الرسوم المعروضة عليه وإعادة إنتاجها، بطارية كفاءة الذاكرة لسنوري (Signoret 1991) التي تستهدف كشف اضطرابات الذاكرة المتدهورة لدى أطفال (6 - 14) سنة انطلاقاً من 12 اختباراً فرعياً تقيم في

مجمليها وضعيات مختلفة للتعلم ولاسترجاع معلومات جديدة، مقياس ذاكرة الأطفال ما بين (5 و 16) سنة لكوهن (2001) Cohen الذي يستهدف تقييم واستكشاف ثلاثة ميادين كبيرة: أولها صوتي-لفظي، وثانيها بصري-غير لفظي، وثالثها للانتباه-التركيز. وتُعتمدُ في كل واحد من هذه الميادين الثلاثة اختبارات فرعية للاسترجاع السريع والمؤجل والقصص والتعلم التجميعي للكلمات ثم التوضع المكاني للنقط والتعرف السريع والمؤجل على الوجوه. وأخيراً اختبار مركز ريفيرميد للذاكرة السلوكية (Rivermead behavioral memory test (RBMT لصاحبه باربارا ويلسون Barbara Wilson الذي يستهدف تقييم الذاكرة باعتماد مقارنة إيكولوجية للأطفال من 5 إلى 11 سنة، قوامها استرجاع موضوع مخفي وتذكر موعد ما أو اسم شخص معين، ثم التعرف البصري على الصور والوجوه غير المألوفة والقصص ومعارف ثقافية وزمانية ومكانية. والأكد أن هذا المقياس الذي يفضل المقاربة السياقية يتميز بحساسية كبيرة بخصوص تقييم الذاكرة المشهدة المعطوبة حيث أسهم بشكل واسع في تعيين متلازمة نمو الذاكرة.

الذاكرة الدلالية

تحيل الذاكرة الدلالية التي تندرج ضمن الذاكرة البعيدة المدى على تنظيم معارفنا حول العالم دون الاستناد إلى خصوصية ذكرياتنا ولا إلى سياق محدد زمانياً ومكانياً. فتقييمها ينبغي عمومًا على أساس مجموعة من الاختبارات اللغوية التي تستهدف تقييم الكفاءات اللفظية والمعجمية والدلالية بالإضافة إلى أسئلة تتعلق بالثقافة العامة وبالتحصيل الدراسي. وهكذا فمقاييس وكسلر Wechsler للذكاء مثلاً تنطوي على اختبارات المفردات والمعلومات باعتبارها أدوات لتقييم ذاكرة الكلمات وتقدير الثقافة العامة للطفل. وإن مقياس كوفمان Kauffman وبالخصوص اختباره الفرعية حول الأشخاص والأماكن المعروفة والألغاز وكفاءات القراءة والحساب، ومقياس بوتينو وآخرين (2007) Poitenau and others للتعلم والذاكرة اللفظية لدى الأطفال، يشكّلان أيضاً أدوات مهمة لتقييم الذاكرة الدلالية. وكما تعدّ الاختبارات اللفظية المتنوعة لباحثين أمثال دي بوشرون Du boucheron وكوتيون Cotillon وبرنكوت Bernicot وبالخصوص على صعيد مقارنة وتعريف وتعميم دلالة الأسماء والأفعال والجمل، من ضمن المقاييس المفضلة لتقييم الذاكرة الدلالية (أحرشواو، 1985 أ).

التقييم في ميدان اللغة

أكد أن اللغة تشغل مكانة مميزة في النمو النفسي والمعرفي والاجتماعي للطفل. وإذا كان من غير الدقيق الحديث عن اضطراب اللغة قبل سن الرابعة والخامسة لكون أغلب النواقص والتعثرات اللفظية التي تظهر خلال هذه الفترة تبدو طبيعية، فإن الأمر يختلف عن ذلك حينما يتقدم الطفل في السن وتستقر قدراته اللغوية وكفاءاته اللسانية. ففي الممارسة الإكلينيكية عادة ما يتم الكشف عن اضطراب لغوي في إطار الفحص النفسي، رغم أن حاجة عالم النفس إلى التقدير الدقيق لهذا الاضطراب غالباً ما تستدعي منه الاستناد إلى اختبارات وُضعت لهذه الغاية. والحقيقة أن تقييم الرصيد اللغوي للطفل قد حظي على الدوام باهتمام خاص في اختبارات الذكاء عامة، رغم أنه وبالخصوص في جانبه التلفظي قد ترك في السنوات الأخيرة لصالح المتخصصين في النطق Speech therapists ، في حين أن دور عالم النفس أصبح يتلخص في معالجة اضطرابات اللغة المرتبطة بالسيرورات المعرفية. وتوجد عشرات من الاختبارات التي تستهدف تقييم كفاءات الطفل اللغوية في أشكالها الشفوية والكتابية، وفي مظاهرها

اللسانية والتواصلية، ثم في مكوناتها المعجمية والصوتية والتركيبية والدلالية والتداولية. ومن الأمثلة الناجحة على ذلك اختبارات: تقييم اللغة الشفوية لخومسي (2001) Khomsi، فحص اللغة لكل من شيفري-مولر Chevrie-muller وبازا (2001) Paza، التسمية الشفوية للصور لدلوش (1997) Deloche، بطارية فحص الحبسة لديكارني (1989) Ducarnet مقياس القراءة لرييل (1976) Ruel، ثم مقياس تقويم القراءة في العربية لأحرشاو (2014). وللتوضيح فقط يمكن التنصيص هنا على نموذجين اثنين لهذه الاختبارات (أحرشاو، 1992):

بطارية الاختبارات الجديدة لفحص اللغة لكل من شيفري-مولر Chevrie-muller وبازا (2001) Paza التي تحظى بأهمية خاصة لكونها تسمح بتقييم لغة الأطفال المتراوحة أعمارهم ما بين (3 سنوات و 7 أشهر و 8 سنوات و 7 أشهر) في مظاهرها الصوتية والمعجمية والتركيبية. فهذه البطارية التي تعتمد على صيغتين يمكن المقارنة بينهما: واحدة للتعبير والأخرى للفهم، تتضمن 17 اختباراً فرعياً (مثل: تعيين الصور وتسميتها، تكرار كلمات سهلة وصعبة، فهم الأسئلة...)، يمكن تمريرها بكيفية مستقلة على أساس أن كل اختبار فرعي يحظى بتقنيته الخاص.

اختبار كشف عُسر القراءة Dyslexia لخومسي (2001) Khomsi الذي يُقيّم مستوى القراءة والكتابة الصحيحة أو الأرطوغرافيا لأطفال الروضة والمستوى الأول من التعليم الابتدائي. فهو يساعد على حصر طبيعة الصعوبات بخصوص الإنتاجات المعجمية باعتماد اختبارات فرعية تقيس بالتسلسل: المعجم - الكتابة الصحيحة - التسمية السريعة - الذاكرة اللفظية القريبة الأمد والاشتغال - المعالجة البصرية - القراءة - تكرار الكلمات واللاكمات - الوعي الصوتي.

ثالثاً: اختبارات المعارف والمهارات

وهي تشمل مختلف المقاييس والاستمارات التي تُستخدم في مجال تقييم الكفاءات المدرسية والمهنية وكل ما يتعلق بالتوجيه التربوي والاختيار المهني (أحرشاو، 2017 أ):

اختبارات المعارف

يتعلق الأمر هنا بتقدير مستوى معارف المبحوث بخصوص ميدان عام أو خاص. وتشكل اختبارات التحصيل الدراسي التي تسمح بتقييم اكتسابات التلاميذ في بداية السنة الدراسية أو نهايتها، النوع الأكثر استخداماً وتداولاً من ضمن هذه الاختبارات التي قد تُجرى بطريقة فردية أو بطريقة جماعية وتُصحّح في مدة جدّ وجيزة. ومن الأمثلة الناجحة بهذا الخصوص يمكن التمييز بين صنفين: صنف أول يهتم باختبارات الكفاءات الخاصة كاختبار النضج المدرسي لفيلارتي (1971) Villartay، ومقياس النضج الذهني لبرجمايستر وآخرين (Burgemeister and others (1965)، واختبار المفردات بالصور لليج Lege وداج (1976) Dague، والتقييم الذاتي للتكيف في الإعدادي لبيان Pepin وسوجي (1999) Seguy، ثم استبانة الدافعية نحو النجاح لمنديل (2002) Mandel. أما الصنف الثاني فيخصّ اختبارات الكفاءات الدراسية كاختبار المفاهيم القاعدية لبوهيم (2009) Bohem، وتقييم الكفاءات الدراسية في السلكين الثاني والثالث لخومسي (1997 - 1998)، واختبار تشخيص الكفاءات الرياضية لفان-نيووينهوفين وآخرين (2001) Van-nieuwenhoven and others، وبطارية تقييم

معالجة الأعداد والحساب عند الطفل لفون أستير (2006) Von Aster، ثم أدوات العلاج في الرياضيات بواسطة اللعبتين الأولى والثانية لكورني وآخرين (2001) Cornet et al.

استمارات التوجيه التي تُستخدم في التوجيه المدرسي والمهني بالخصوص، حيث يتعلق الأمر بتحديد صنف التخصص أو نوع المهنة الأكثر توافقاً مع الشخص وإفادة له. وعادة ما تُطبق عند نهاية الإعدادي وبداية الثانوي بطريقة فردية أو جماعية، وتعتمد على مجموعة من الأنشطة مثل التفاعل والتواصل مع الآخر وضبط النفس والالتزام والرضا. وكثير من هذه الاستمارات أصبحت توظف في السنوات الأخيرة الصيغ المحوسبة Computerized formulas، مثل «النظام المحوسب للمساعدة على التوجيه الدراسي والمهني» (LIMEF-o) لكل من سيجال Segal وديرو Durou (1996).

رابعاً: اختبارات الشخصية

إن هذه الاختبارات التي تستهدف تقييم الخصائص الدافعية والانفعالية والعاطفية تتوزع على النحو التالي (أحرشواو، 2017):

- الاختبارات النفسية المرضية التي يترجمها مقياس التصرفات العدوانية لطوردجمان (2006) Tordjman، وقائمة مينيسوتا للحبسة المتعددة لكل من هاتهاواف ومك كينلي لـ Hathaway and Mc Kinley (1998 - 1996)، واستبانة تقييم الصدمة النفسية لكل من داميان وبيريرا-فرادين (2006) Damian and Pereira-Fradin، واستبانة جنون العظمة-العصائية-السيكوباتية ليشو ماث، (1959) Pichot، ثم مقياس تقييم السلوكيات التوحدية لكل من ليلورد وباطليمي (2003) Lelord and Bathlemy.

- اختبارات الاكتئاب والقلق والضغط التي يعكسها المقياس المختلط لاكتئاب الأطفال لكل من بيرندت وكيزير (1996) Berndt and Kqiser، ومقياس قلق الأطفال الظاهر لرينولدس (1999) Reynolds، وقائمة الاكتئاب لبيك وآخرين (1998) Beck and others، وقائمة مواجهة الوضعيات الضاغطة لنورمان وآخرين (1998) Norman and others، ثم اختبار الضغط لستروب (1975) Stroop.

- اختبارات الكفاءات الاجتماعية والتكيف التي يُعبر عنها المشخص السوسيو عاطفي للافرينيير وآخرين (1997) Lafreniere et al، واختبار الذكاء الاجتماعي لكل من أوسيليفان وجيلفورد (1997) Osullivan and Guilford (1978)، ثم اختبار تقدير الذات لكوبيرسميث (1984) Coopersmith.

- التقنيات الإسقاطية التي تترجمها اختبارات بقع الحبر لطبيب الأمراض العقلية السويسري هرمان رورشاخ (1959) Herman Rorschach، وتَفَهَّم الموضوع (TAT) لهونري موراوي (1959) Henry Murray، ورسم الشجرة ليلبوا-رناندين (2005) Dubois-Renandin، ورسم العائلة لكل من جوردان-إونيسكي ولاشانص (2005) Jourdan-Ionescu et Lachance، واختبار اليد لوانير (2005) wagner، واختباري رسم المنزل والحكايات لرويير (2005) Royer، واختبار الإدراك الشعوري للأطفال لكل من بيلاك وبيلاك (1961) Bellak and Bellak، ثم اختبار التنشئة الاجتماعية للطفل والمراهق لماطار طوما (2004) Matar Touma.

وإذا كانت هذه التقنيات الإسقاطية بمختلف اختباراتهما ترأهن على تكوين صورة كلية عن الشخصية بالاعتماد على لعبة الصور والتعليقات العامة ثم الحرية المطلقة للمبحوث في تقديم أجوبة لا تحتل الحكم بالصحة أو بالخطأ، أكثر من المراهنة على قياس سمات منفصلة مثل الدوافع والاتجاهات والانفعالات والميول، فسنكتفي هنا بالتعريف بها انطلاقاً من اختبَارِي بقع الخبر وتفهم الموضوع نظراً لكثرة تداولهما وسعة انتشارهما (Anzieu & Chbert, 2004):

اختبار بقع الخبر لهرمان رورشاخ Herman Rorschach

يتكوّن هذا الاختبار الإسقاطي الذي يتحدد الحقل الأكثر نجاعة لاستخدامه في علم النفس المرضي والطب النفسي، من 10 بطاقات من الورق الأبيض المقوّى (24.5 × 17)، مطبوع على كل واحدة منها شكل معين من أشكال بقع الخبر. وإذا كان نصف هذه الأشكال يطغى عليه وبدرجات متفاوتة اللونان الأسود والرمادي، فإن النصف الآخر تتراوح ألوان أشكاله بين التلوين الكامل ونصف التلوين. وإن عملية تطبيق هذا الاختبار التي تشمل الطفل والراشد على حدّ سواء، تتلخص في عرض البطاقات العشر واحدة تلو الأخرى على المبحوث، بعد مطالبته وفق تعليمات واضحة بذكر ما يراه في كل بطاقة معروضة أمامه وما تعنيه بالنسبة له، ثم ما تجعله يفكر فيه. ومن الضروري أن يكون الباحث على ألفة ودراية بأشكال بقع الخبر وخصائصها والاستجابات الشائعة التي تستثيرها. ونظراً لغموض هذه البقع وعدم وضوح مدلولاتها، يصبح من الصعب الحكم على الاستجابات المقدّمة بالصواب أو بالخطأ، وبالتالي عادة ما يفترض الباحث أن إدراك المبحوث للبقع يعكس ديناميات شخصيته المعرفية (ذهنية وإبداعية) والانفعالية (قلق، توتر، خوف) وغيرها.

فالباحث يقوم بطبيعة الحال أثناء عملية الإجراء هاته بتسجيل جميع أجوبة المبحوث وتصرفاته والزمن الذي يستغرقه بخصوص كل بطاقة. وعند الانتهاء من التطبيق يعود إلى أداء كل مبحوث ليقدر مستواه ويحدد مميزاته ومحدداته على مستوى الشكل والحركة واللون والرسم، ثم طبيعة محتوى هذا الأداء وبالأخص من الناحية الإنسانية أو الحيوانية أو النباتية، وأخيراً العمل على تفسير هذا الأداء بالاعتماد على مرجعيات النمو الليبيدي والعمليات الدفاعية وتمثّل الذات ثم الصور الأبوية. وفيما يتعلق بتطبيق هذا الاختبار يحتاج الباحث إلى اللوازم التالية:

1. بطاقات بقع الخبر العشرة مرتبة ومقلوبة على طاولة الاختبار أمام الفاحص.
2. استمارة السجل الفردي التي تتكون من 6 صفحات وتشمل على التوالي: تعليمات للفاحص، وملخص لوصف شخصية المفحوص الذي يُعده الفاحص بعد الانتهاء من التطبيق، ثم قائمة التصحيح والرموز المستخدمة في هذا التصحيح من حيث المكان والمحتوى والشيوع والابتكار، وأخيراً الرسم البياني لأداء المفحوص.
3. كراسة لتسجيل استجابات المفحوص بمختلف حيثياتها.
4. ساعة بعقرب للشواني لتسجيل أزمّة الاختبار وحالة المفحوص الانفعالية وقت اجتيازه.
5. تعليمات الاختبار، حيث يتوجب على الفاحص قبل مطالبة المفحوص بالاستجابة للبطاقات العشر المعروضة عليه أن يقدّم له التعليمات التالية: «سأعرض عليك بالتدرّج عدداً من البطاقات التي تنطوي كل واحدة منها على شكل معين عبارة عن بقعة خبر قد يرى فيها كل واحد أشياء مغايرة لما يراه الآخر. أريد منك الآن أن تتأمل

جيداً كل بقعة حبر تحملها كل بطاقة سأعرضها عليك وأن تذكر لي ما تراه فيها وماذا يمكن أن يكون معناها في نظرك، ثم ما الذي يجعلك تفكر فيه. وبعد أن تنتهي من استجابتك لكل بطاقة ضعها مقلوبة هنا».

بخصوص تفسير أداء كل مفحوص فالمهم لا يكمن فيما قدّمه هذا الأخير من إجابة، بل في الطريقة التي استجاب بها للبقعة حبر كل بطاقة دون أن يعني ذلك إهمال محتوى تلك الاستجابة، لكونه يعدّ عنصراً أساسياً بالنسبة للتشخيص والتنبؤ والعلاج. فبالإضافة إلى كونه يصف العمليات الفكرية والاستجابات الوجدانية الخاصة بكل مفحوص، فإن استخدام هذا الاختبار يفيد في التنبؤ وفي علاج حالات العصاب والفصام وذهان الهوس والاكتئاب والإدمان الكحولي ثم الصرع. فالفاحص عادة ما يعالج استجابات وأجوبة المفحوص تبعاً لثلاث زوايا أساسية: الأولى تكمن في التحقق مما إذا كانت الإجابة تطابق المهمة في شموليتها أم في جزء منها. والثانية تتمثل في التحقق مما إذا كانت إجابة المفحوص محددة بواسطة الشكل أم اللون أم الحركة. والثالثة تلخص في التأكد مما إذا كان محتوى الإجابة يحيل على الإنسان أم على الحيوان أم على النبات أم على جسم ما أو على منظر معين... إلخ.

اختبار تفهم الموضوع لهونري موراي Henry Murray

يهدف هذا الاختبار الإسقاطي الذي يُستخدم بالنسبة للأطفال والراشدين على حد سواء إلى الكشف عن الدوافع والانفعالات وأنواع الصراعات التي يعاني منها المفحوص، وبالأخص النزعات المضمرة والمكبوتة التي لا يرغب في الإفصاح عنها أو البوح بها. وهو يشكل حسب مؤلفه موراي Murray أداة ناجعة لتقييم اضطرابات الشخصية الإنسانية وتفسيرها وعلاجها. وإذا كان يتكون من سلسلة من الصور المتدرجة الغموض التي تُعرض على المفحوص الواحدة تلو الأخرى، حيث يُطلب منه أن يستجيب لها بذكر القصة التي يتخيلها عند رؤية كل صورة، فإن موادّه الأساسية وأساليبه التطبيقية ومخرجاته البارزة تتجلى في الآتي:

1. يتكون هذا الاختبار من 31 بطاقة من ورق مقوى أبيض، طُبعت على كل واحدة منها صورة معينة، ما عدا بطاقة واحدة تُركت خالية من أية صورة. وطبقاً لتمرير البطاقات يمكن استخدام 20 بطاقة (رغم أن الفاحص المتمرس الذي يعرف حالة مفحوصيه غالباً ما يكتفي بـ (10 بطاقات) موزعة تبعاً للسن والجنس على أربع فئات: (20) بطاقة لفئة الذكور والإناث تحت 14 سنة، و(20) بطاقة لفئة الذكور والإناث فوق 14 سنة، و(20) بطاقة أيضاً لفئة الأطفال والراشدين الذكور، ثم (20) بطاقة كذلك لفئة الفتيات والراشيدات الإناث.

2. من أمثلة الموضوعات الشائعة في استجابات أغلبية المفحوصين لبطاقات هذا الاختبار، يوجد حسب موراي ما يلي: «ولد صغير ينظر إلى آلة الكمان ويستند على المائدة التي توجد أمامه بخصوص البطاقة رقم (1)، امرأة متوسطة السن تطل على الحجرة من باب نصف مفتوح بخصوص البطاقة رقم (5)، امرأة شابة تستند برأسها على كتف رجل بخصوص البطاقة رقم (10)، رجل كئيب يدها مشتبكتان يقف وسط المقبرة بخصوص البطاقة رقم (15)، صورة شخص (رجل أو امرأة) مستند إلى عمود مصباح إضاءته خافتة (في الظلام الدامس) بخصوص البطاقة رقم (20).

3. تتحدد التعليمات التي يعتمد عليها الفاحص في تطبيق هذا الاختبار على المفحوص في الآتي: «سوف أعرض عليك مجموعة من الصور، واحدة بعد الأخرى، وأود منك أن تروي لي قصة توضح ما يحدث في كل صورة خلال

لحظة عرضها أمامك، وما الذي أدى إلى ذلك الحدث، ومشاعر شخصيات القصة وأفكارهم، ثم الوضع الذي ستكون عليه النتيجة. المطلوب أن تكون القصة مؤثرة وملبئة بالحياة، وأرجو أن تشعر بكامل الحرية لتقديم القصة التي تناسبك. وقبل الانخراط في التعبير عن أجوبتك، يجب أن تعلم أن زمن الاستجابة لكل بطاقة من بطاقات هذا الاختبار الذي يقيس قدرتك على التخيل، يتحدد في 5 دقائق».

4. لقد اتضح من الدلالات الإكلينيكية لهذا الاختبار أن قصص المفحوصين عادة ما تؤثر أولاً إلى حالات من الاضطراب النفسي والذهني وفي مقدمتها: الفصام بأنواعه الوجدانية والذهانية العابرة والهوسية، وبأعراضه المتنوعة مثل الهلاوس واضطرابات التفكير والمزاج والاكتئاب والسلوك الحركي. والعصاب بشتى أعراضه المتمثلة خاصة في القلق المفرط والمخاوف المرضية والوسواس القهري والاكتئاب الخفيف والمتوسط والهلع واضطراب النوم والتوتر العضلي. والذهان بمختلف أعراضه التي تترجمها الأفكار الخاطئة والهلاوس والعزلة والتغيرات القوية في السلوك وفقدان البصيرة وخلل في الوظائف اليومية مثل العناية بالنفس والدراسة والعمل. وفضلاً عن ذلك فإن عددًا من تلك القصص يحيل على حالات الإدمان الكحولي والانحراف الجنسي.

3. أهمية الاختبارات النفسية وشروطها العلمية

الواقع أن الحديث عن أهمية الاختبارات النفسية هو في نفس الوقت حديث عن إجراءاتها التجريبية وأساليبها الإحصائية ومبادئها التطبيقية. فعلى أساس أن إعداد أي اختبار نفسي يمثل عملية فنية تحكمها معرفة دقيقة بمقوماته السيكمترية، فالمؤكد أن نجاحه في قياس ما نؤي له أن يقيسه يتوقف على مدى اعتماده على مجموعة من الأهداف التطبيقية والشروط العلمية:

فمن حيث الأهداف والميادين التطبيقية يمكن إجمالها في ثلاثة أبعاد: قوام أولها تقييم الجوانب المعرفية والوجدانية، الذهنية والانفعالية، الكفائية والمهارية للشخصية. ومفاد ثانيها تحقيق أهداف علمية من خلال تحديد العوامل والقوانين المتحكم في الظاهرة النفسية وتفسير مظهراتها المختلفة. ومؤدى ثالثها الانفتاح على أهداف عملية تطبيقية من خلال تأهيل الإنسان وتحديث المجتمع وبالأخص في الميادين الثلاثة التالية (أحرشاو، 2017 أ):

الميدان التربوي بهدف تقييم التعلمات وتجويد ظروف المتعلمين وخاصة ذوي الصعوبات في التحصيل الدراسي والتوافق النفسي، وذلك من خلال مساعدتهم وتحفيزهم وتوجيههم نحو أقسام تتماشى مع رغباتهم النفسية وقدراتهم الذهنية وكفاءاتهم المعرفية.

الميدان المهني الذي عادة ما توظف فيه الاختبارات النفسية بهدف تحليل ظروف العمل الفيزيائية والإنسانية، وتشخيص كفاءات العامل ومهاراته المتنوعة، وبالتالي توجيه المتقدمين للعمل نحو المهن والحرف التي ينجحون فيها بشكل أكبر عملاً بالمقولة الشهيرة «اختيار العامل المناسب للعمل الملائم».

الميدان الصحي الذي تُستخدم فيه الاختبارات النفسية لغرض كشف الصعوبات والاضطرابات التي يواجهها بعض الأشخاص، والعمل على تقييمها وتشخيصها قبل تحديد أساليب التدخل والعلاج. فالأمر يتعلق هنا بتوظيف أداة الاختبار النفسي بمعنيين اثنين: الأول مؤسسي تترجمه تدخلات التضييق والتكوين والإخبار التي يؤمنها علماء

النفس المهتمين بمشاكل الناس ومخاوفهم وهو اجسهم. والثاني إكلينيكي يشمل كل عمل قوامه دعم وتوجيه ومصاحبة الأسر والأشخاص الذين يعانون من تلك الصعوبات والاضطرابات.

أما من حيث الشروط العلمية اللازم توفرها في كل اختبار نفسي، إن على مستوى الإجراء أو على مستوى المضمون، فيمكن إجمالها في بُعدين اثنين: أولهما عبارة عن شروط تجريبية للاختبار تتلخص في مجموعة من العناصر أهمها: الظروف المحيطة بأداء الاختبار كالتعليمات والأمثلة التوضيحية وبنود كل اختبار فرعي ومدى تحررها من التحيز لفئة دون أخرى، ظروف الزمان والمكان وتوقعات المبحوث وخبراته السابقة، كفاءة الباحث العلمنفسية وخبرته القياسية ومستوى تفاعله الإيجابي مع المبحوث، وأثر كل ذلك في نتائج الاختبار وخلاصات الدراسة التجريبية. أما البعد الثاني فهو عبارة عن شروط إحصائية للاختبار تتلخص في عناصر أربعة هي (أحرشاو، 1985 ب):

الموضوعية L'objectivité التي تتلخص في توحيد ظروف وشروط الاستخدام والتطبيق باعتماد تعليمات وأزمنة وطرق ومواد ومهام وأسئلة وبنود موحدة بالنسبة لجميع عناصر العينة التي يجب أن تتميز بالتمثيلية الفعلية وبتكافؤ الفرص المطلوب.

الحساسية La sensibilité التي تتمثل في دقة بنود الاختبار وأعدادها وأنواعها ومستوى سهولتها وصعوبتها وقدرتها على التمييز الجيد بين أداءات المبحوثين؛ بحيث إن حصول هؤلاء على نفس النتيجة سَيُقَدُّ الاختبار أهميته وفعاليتها. ولهذا عادة ما يقال إن هذا الاختبار هو أكثر أو أقل حساسية كلما سمح بتصنيف المبحوثين في عدد أكبر أو أقل من الفئات.

الثبات La fidélité الذي يتجلى في قدرة الاختبار على الاستمرار في تحقيق نفس النتائج في حالة إعادة تطبيقه على نفس العينة باعتماد إما طريقة إعادة الاختبار، وإما طريقة الصورتين المتكافئتين، وإما طريقة التجزئة النصفية. فهو يشير إلى درجة ثبات الاختبار عبر الزمن الماضي والحاضر والمستقبل، وإلى تماسك البيانات التي يوفرها بخصوص أداءات المبحوثين. وعادة ما يتم تحديد معامل ثبات الاختبار باستخدام معامل الارتباط (ر) بين درجات الاختبار في قياسين متواليين على نفس العينة. ولكي يكون الاختبار ثابتاً ومحلاً ثقة يجب ألا يقل معامل ارتباطه عن (ر = 0,80). وفي الغالب يتم استخلاص معامل ثبات الاختبار باعتماد واحدة من الطرائق الثلاث التالية التي يشكّل معامل الارتباط أسلوبها الإحصائي:

طريقة إعادة الاختبار؛ بحيث إن إجراء الاختبار على نفس العينة لمرتين متتاليتين يوفر للباحث مجموعتين من الدرجات يستخلص من حساب معامل ارتباطهما معامل ثبات هذا الاختبار.

طريقة الصورتين المتكافئتين، حيث يقسم الباحث الاختبار الأصلي إلى اختبارين متكافئين، الأمر الذي يسمح له بتحديد معامل ثبات هذا الاختبار بناء على حساب معامل الارتباط بين درجات المبحوثين في الصورتين المتكافئتين.

طريقة التجزئة النصفية التي يعتمد فيها الباحث على الدرجات الوُثْرية والزوجية لنفس الاختبار ليقوم بعد ذلك بتحديد ثبات هذا الأخير بناء على حساب معامل الارتباط بين تلك الدرجات.

الصدق La validité الذي يتحدد في قدرة الاختبار على النجاح في القياس الفعلي لما نُوي له أن يقيسه. فهو عبارة عن قيمة معامل الارتباط بين درجات الاختبار الأصلي ودرجات محك مستقل يكون على شكل اختبار آخر

ثبت صدقه أو على شكل درجات التحصيل الدراسي. وتوجد طرائق متعددة لتحديد صدق الاختبار، كل واحدة منها تخص موضوعاً بعينه نكتفي بإجمال أهمها في الآتي (المرجع السابق):

صدق المحتوى الذي يعتمد في تقييم الاختبارات التحصيلية قصد التحقق من صدق مضامينها. وعادة ما يستخدم الباحث لهذا الغرض طريقة الصورتين المتكافئتين، حيث يمكن تطبيق إحدهما قبل التدريب والأخرى بعده للتأكد من التحسن الحاصل في درجات المستفيدين من التدريب باعتماد معامل الارتباط طبعاً.

الصدق التنبؤي الذي يتعلق بتحديد مدى قدرة الاختبار على التنبؤ بمضمون النشاط المقيس في المستقبل. فالأمر يرتبط هنا بمقارنة درجات المبحوثين في الاختبار وأدائهم على مقياس آخر يستخلصه الباحث من سلوكيات وتصرفات عينة البحث مباشرة بعد تطبيق الاختبار الأصلي. وإن درجة معامل الارتباط بين نتائج المبحوثين على الاختبار الأصلي ودرجاتهم على المقياس المستخلص من تصرفاتهم هي التي تحدد قدرة الاختبار التنبؤية.

الصدق التلازمي الذي يتمثل في قيمة معامل الارتباط بين درجات المبحوثين في الاختبار الأصلي ودرجاتهم في الاختبارات التحصيلية أو غيرها.

الصدق التصوري الذي يسمح للباحث بالتحقق مما إذا كان الاختبار يقيس فعلاً «ميداناً نظرياً» كالذكاء والاشتغال المعرفي أو المهارة الحركية أو اللغة أو المعرفة أو الشخصية. ويوجد إجراءات أساسيان يمكن اعتماد أحدهما لتحديد معامل هذا النوع من الصدق الذي عادة ما يحظى بالتداول: فإما استخراج قيمة معامل الارتباط بين درجات المبحوثين على الاختبار الأصلي ودرجاتهم على أحد الاختبارات التي ثبت صدقها. وإما الاعتماد على أسلوب التحليل العاملي *L'analyse factorielle* الذي ينبنى على استخراج معاملات الارتباط بين مختلف الاختبارات الفرعية المكونة للمقياس الكلي (وكسلر Wechsler كنموذج). وبعد ذلك يقوم الباحث بفحص مصفوفة هذه المعاملات ليحدد ما إذا كانت هناك قواسم مشتركة بين تلك الاختبارات هي التي تجسد علاقات التشعب بعضها ببعض.

وتبعاً لما تقدّم نشير إلى أن مختلف المقومات التجريبية والخصائص الإحصائية السابقة الذكر (الموضوعية، الحساسية، الثبات، الصدق)، هي التي تجعل من الاختبارات النفسية أدوات قياسية لا يمكن الاستغناء عنها حالياً في مجال مقارنة السيورات المعرفية المتنوعة والأنشطة السلوكية المختلفة. والأكد أن استخدام هذه الأدوات يحتاج إلى كفاءة علمية ومعرفة نفسية وخبرة قياسية ودراية بحثية لا تتوفر إلا لدى الباحث المتخصص في حقل علم النفس وبصورة خاصة في ميدان القياس النفسي والتشخيص المعرفي.

4. أساليب بناء الاختبارات النفسية وإعدادها

لا يُعدّ بناء اختبار نفسي جديد غايةً في حد ذاته. فقد يلجأ الباحث إلى هذا الإجراء حينما يقتنع بأن الاختبارات النفسية المتوفرة لا تفي بالغرض المطلوب، لكونها لا تتلاءم إما مع طبيعة إشكالية بحثه وأهدافه ومجتمع عيّنته، وإما أن واضعها لم يلتزموا بالشروط السيكمترية للاختبار الجيد وبشكل خاص معاملات ثباته وصدقته. ولنفترض أن الضرورة دعت الباحث إلى بناء اختبار نفسي جديد، فما أهم الخطوات والإجراءات التي سيتبعها في ذلك؟ في الواقع توجد خطوتان أساسيتان (أحرشوا، 1985 ب):

أولاهما تتعلق بتحديد الأهداف المتوخاة من استخدام الاختبار؛ إذ إنه وعلى الرغم من وعي الباحث ووثوقه أحياناً في الاختبار الذي يلائم إشكالية بحثه ومفاهيمه ومرجعياته وفرضياته وحدوده، إلا أن هذا الوثوق لن يستوفي مداه إلا بتحديد الأهداف الرئيسة لموضوع الدراسة. وهي أهداف تتوزع أولاً بين ما هو علمي مثل المساهمة في إغناء مسار البحث النفسي، وما هو عملي مثل إيجاد حلول لمشاكل وصعوبات تهم المبحوث. وثانياً بين ما هو عام مثل المساهمة في حركة الاختبارات النفسية، وما هو خاص مثل إنشاء أداة لقياس ظواهر الذكاء أو اللغة أو الانفعال أو غيرها. وثالثاً بين ما هو نظري مثل الانخراط في بناء نماذج نظرية بخصوص ظواهر نفسية محددة، وما هو منهجي مثل إضفاء صفة الموضوعية والمصدقية العلمية على البحث النفسي.

وثانيتهما ترتبط بأساليب بناء الاختبار النفسي؛ إذ إنه رغم تعددها فإن أكثرها دقة وتداولاً هي التي تنفتح على النموذجين التاليين:

نموذج ثنائي الإجابة الذي يعتمد السؤال المتبوعَ باحتمالين اثنين للإجابة (نعم - لا) أو (صواب - خطأ). وإذا كان الباحث في هذا النوع من الاختبارات يبدأ بشرح تعليمات كيفية الإجابة عن الأسئلة والبنود، فلا بد من التمييز هنا بين:

ثنائي الإجابة الذي يعتمد الأسئلة ذات الأجوبة إما بـ «نعم» وإما بـ «لا»، وهو يُستخدم بشكل واسع في اختبارات الشخصية، وبالأخص في قياس الانفعالات والدوافع والقلق مثل:

هل تشعر بالارتياح وأنت تجالس الآخر؟ نعم - لا

هل تروقك الأماكن العامة بحركتها وضجيجها؟ نعم - لا

هل تجد في عزلتك راحة نفسية؟ نعم - لا

وثنائي الإجابة الذي يعتمد الأسئلة ذات الأجوبة إما بـ «صواب» وإما بـ «خطأ»، وهو يُستخدم أيضاً في قياس سمات الشخصية، وبالأخص الميولات والاتجاهات والتمثيلات، مثل:

إيماني بالله أمر لا يناقش صواب - خطأ

اعتمادي على النفس مفتاح النجاح صواب - خطأ

الرضا عن العمل أساس كل اندماج صواب - خطأ

الصدق أساس كل علاقة ناجحة صواب - خطأ

تجدر الإشارة إلى أن ثنائي الإجابة يتكون من عدد من الأسئلة والبنود التي قد تزيد عن (100) في كثير من الحالات. وقوام كل بند هو أنه عبارة عن جملة تؤكد أو تنفي واقعة علمية معينة، كما هو الأمر في اختبارات الاكتساب والتحصيل وسمات الشخصية. ومن أهم الانتقادات التي توجه إلى هذا النوع من الاختبارات هو أن المبحوث قد يتحايّل على الإجابة الصحيحة نظراً إلى أن إمكانية تقديمه لهذه الأخيرة، رغم جهله بحقيقتها، قد تغطي نسبة (50 %) من الاحتمال الكلي للإجابة الصحيحة. لهذا عادة ما يعتمد الباحث على القاعدة الإحصائية التالية لتصحيح درجة المبحوث من العشوائية: (درجة المبحوث = عدد الإجابات الصحيحة (مقسوماً على) مجموع البنود أو الأسئلة - 1).

نموذج متعدد الإجابة الذي يعتمد السؤال أو البند المتبوع بعدد من الجمل أو العبارات أو الوقائع التي تشكل احتمالات متدرجة للإجابة الصحيحة. وإذا كان الباحث في هذا النوع من الاختبارات الموضوعية يبدأ بشرح تعليمات طريقة الإجابة أو كيفية التعامل مع الأسئلة والبند، فلا بد من التمييز هنا أيضاً بين:

متعدد الإجابات المتصلة الذي يُستخدم بصورة خاصة في مقاييس القيم والاتجاهات، حيث لا يمكن للباحث أن يتوقع الحصول على إجابة قطعية نظراً لتدخل عدد كبير من المتغيرات التي عادة ما يبنى عليها المبحوث إجابته أو موقفه. لهذا يصبح من الضروري اعتماد نوع من التدرج في احتمالات الإجابة بين ما هو مقبول وما هو بين وما هو مرفوض، مثل:

ما رأيك في محاكاة وتقليد الغرب: موافق تماماً - موافق - لا رأي لي - أرفض - أرفض تماماً

ما موقفك من تعليم الفتاة : موافق تماماً - موافق - لا رأي لي - أرفض - أرفض تماماً

ما موقفك من عقوبة الإعدام : موافق تماماً - موافق - لا رأي لي - أرفض - أرفض تماماً

ما رأيك في استنساخ البشر : موافق تماماً - موافق - لا رأي لي - أرفض - أرفض تماماً

متعدد الإجابات المنفصلة الذي يُستخدم بشكل خاص في مقاييس القدرات والاستعدادات، حيث عادة ما تكون الإجابة الصحيحة واحدة من بين عدد من الإجابات المصاحبة لكل بند من بنود المقياس المقصود، مثل:

الرجل الشهم هو الإنسان : القوي - الشجاع - النبيل - العاقل

الشخص الذكي هو الإنسان : المجتهد - المتعلم - المحظوظ - الناجح

الطفل المهذب هو الشخص: المسالم - اللطيف - الرقيق - الأنيق

الحياة السعيدة هي : الرفاهية - الهناء - الحرية - البذخ.

وإذا كان الاختيار في هذا النوع من الاختبارات يتم ضمن عدد من الاحتمالات التي يمثل فيها احتمال واحد الإجابة الصحيحة، فإن مبدأ التفضيل أو المفاضلة وارد أيضاً على أساس الأخذ في الاعتبار درجة الصحة التي يمثلها هذا الاحتمال أو ذلك. فالمفروض هنا أن يختار المبحوث من بين الإجابات المختلفة الإجابة التي تحظى بأكبر قدر من الصواب، ذلك أن الإجابات الأخرى هي أيضاً تنطوي على نسبة معينة من الصحة ويحصل فيها المبحوث على درجات بالنسبة للنشاط المقيس، وذلك حسب السلم القياسي الذي يضعه الباحث لمستويات هذا النشاط، مثل:

هل تطمئن للعلاقة الإنسانية:

المتكافئة بينك وبين الطرف الآخر

المتفاوتة حسب طبيعة كل طرف

المتقاربة في المزاج والمصالح

النفعية تبعاً لطموحات كل طرف

هل تفضل الصديق:

الكفاء المثابر صاحب التفكير العلمي
الواقعي الذي يفكر في الكون والحياة
المبادر صاحب روح الزعامة والقيادة
الرومانسي صاحب النزعة الفنية والحساسية القوية

5. دلالة الاختبارات في الدراسات النفسية العربية

إذا كان الوضع العلمي والتطبيقي لحركة القياس النفسي داخل التوجهات الحديثة لعلوم النفس بمفهومها الغربي هو ما حاولنا التفصيل فيه بنوع من الدقة والاقتضاب في المحورين الأول والثاني من هذه الدراسة، فالسؤال المطروح هو ما مكانة هذه الحركة داخل المحاولات النفسية العربية؟ بمعنى ما هي إسهامات علماء النفس عندنا في مجال استخدام الأساليب القياسية والاختبارات النفسية في دراسة الظواهر النفسية؟ الواقع أن أهم استنتاج يخرج به المتصفحُ للادبيات العلمية المعبرة عن تلك المحاولات، هو أن اهتمام رواد البحث النفسي في العالم العربي قد انصبَّ في بداياته الأولى على موضوع الذكاء وطرائق قياسه. فأغلب المراجع النفسية إن لم تكن مخصصة في كثير من مضامينها لهذا الموضوع، فهي تتضمن على الأقل فصلاً أو أكثر لمقاربتة. وهذا أمر لا غرابة فيه لكون معظم هؤلاء الرواد أمثال القباني والقوسي ومراد من مصر وزريق والحصري من العراق وعادل ومحفوظ من سوريا وسعيد وعطية وذياب من لبنان، قد تعلموا على يد أقطاب حركة القياس النفسي أمثال سيرمان وبيرسون وبيرت وفرنون. وهذه مسألة تؤكد واقعاً أن الجانب الأوفر من إسهامات علماء النفس العرب يتجلى في ميدان التعريف بحركة الاختبارات النفسية وبأهميتها العلمية ووظيفتها التطبيقية. فمنذ أن توفّق إسماعيل القباني في إعداد الترجمة الكاملة لمقياس «استانفورد-بينيه» للذكاء سنة 1928 وحركة الاهتمام بهذا الموضوع في تطور مستمر، حيث تعددت المحاولات وتنوعت أساليبها. فهناك كما سبق القول من اقتنع بالترجمة والتعريب، وهناك من أصر على التيسير والتعديل، وهناك من فضل البناء والإعداد لأدوات قياسية جديدة تتماشى مع خصوصيات الذهنية العربية ومقوماتها الاجتماعية والثقافية.

تجدر الإشارة بهذا الخصوص إلى أن اهتمام علماء النفس العرب بمقاييس الذكاء العام أولاً وبمقاييس الاستعداد والتحصيل والتدهور العقلي والشخصية فيما بعد، قد جاء نتيجة اعتبارات عديدة وفي مقدمتها الحاجة إلى الكشف عن قدرات الفرد الذهنية ومهاراته المعرفية وسناته الشخصية لغرض التوظيف في المجالات التطبيقية الحيوية، وبصورة خاصة في ميادين التوجيه التربوي والاختيار المهني والإرشاد النفسي، رغم أن الحقيقة التي لا جدال فيها هي أن الغايات التطبيقية لتلك المقاييس ما تزال محدودة جداً وفي بداياتها المتعثرة. وقبل تقديم إيضاحات عن أسباب هذه المحدودية وهذا التعثر نرى ضرورة التأكيد أولاً على بعض الخصائص العامة التي تنفرد بها تلك المقاييس داخل الدراسات النفسية العربية. وهي خصائص تترجمها مضامين أهم المحاولات التي توفرت لدينا بهذا الخصوص، والتي سبق أن أفضنا في تفصيلها وفق المستويات الثلاثة التالية (مليكة، 1977؛ أحرشواو، 1994 أ):

مستوى التعريب والترجمة: تتميز المحاولات التي تمت في هذا الإطار بالكثرة والتنوع مقارنة بمحاولات التبييض أو البناء. فكثيرة هي الأبحاث والدراسات التي استهدفت ترجمة بعض المقاييس الناجحة أولاً في ميدان الذكاء العام مثل تعريب اختبارات استانفورد-بينيه من لدن القباني والنحاس ومليكة والهواري، ومقاييس وكسلر لذكاء الأطفال والمراهقين والراشدين من طرف مليكة وعماد الدين وعبد القادر. وثانياً في ميدان الاستعداد والتحصيّل مثل تعريب مقاييس الاستعدادات المتعددة من لدن مليكة وعبد القادر وجلال، ومقاييس الاستعدادات المتخصصة من طرف إسماعيل وعبد القادر وأبو حطب، ثم مقاييس التحصيل في العلوم والقراءة من لدن فهمي وكاظم وزكي. وثالثاً في ميدان التدهور الذهني مثل ترجمة مقياس التمييز الإدراكي من لدن سويف ومتولي وحلمي، ومقاييس الذاكرة وتكوين المفاهيم من طرف فؤاد السيد ومحمد سامي. ورابعاً في ميدان الشخصية مثل ترجمة مقاييس التقرير الذاتي من لدن نجاتي وفهمي وأبو حطب وعبد الحميد، ثم مقاييس الأداء أو الأساليب الإسقاطية من طرف فهمي وجلال وعبد القادر وغنيم وسلامة.

مستوى التعديل والتبييض: لقد عرفت محاولات تعديل وتبييض بعض الاختبارات منذ انطلاقتها في أوائل خمسينيات القرن العشرين تعدداً وتنوعاً واضحاً، وخاصة بالنسبة لمقاييس الذكاء والاستعدادات والشخصية. وقد تجلّت تلك المحاولات أولاً في ميدان الذكاء العام مثل تعديل الاختبارات الجماعية اللفظية وغير اللفظية والمصوّرة للذكاء من لدن القباني وزكي والقوصي وفهمي، والاختبارات الفردية للذكاء من طرف عبد السلام ومليكة بخصوص اختبارات استانفورد-بينيه، ومن طرف مليكة وإسماعيل وأحرشاو بخصوص مقياس وكسلر لذكاء الأطفال والراشدين. وتمثلت ثانياً في ميدان الاستعداد والتحصيّل مثل تبييض مقاييس الاستعدادات المتعددة وخاصة بطارية القدرات العقلية الأولية لثرستون من لدن زكي، ومقاييس الاستعدادات المتخصصة وخاصة اختبارات التفكير الابتكاري من لدن سليمان وأبو حطب، ثم اختبارات التحصيل في مجال القراءة من طرف زكي والتاودي. وتجلّت ثالثاً في ميدان الشخصية مثل تبييض مقاييس التقدير الذاتي وخاصة اختبار الشخصية المتعدد الأوجه من طرف إسماعيل ومرسي وجابر، واختبارات الشخصية السوية للأطفال والشباب من لدن عطية وسامي والغفار وغنيم، ومقاييس الميول وخاصة اختبار سترونج للميول المهنية من لدن عطية وزكي، ثم الأساليب التكوينية وخاصة اختبارات تفهّم الموضوع (TAT) ورسم الرجل والشجرة من لدن مليكة والأعسر. أما فيما يتعلق باختبارات التدهور الذهني فلم نعر فيها توفر لنا من مراجع على محاولات تخص تعديلها أو تكييفها.

مستوى البناء والإعداد: بخصوص المحاولات التي تمت على صعيد الإعداد الفعلي لأدوات قياسية تستجيب لخصوصيات الواقع العربي، فقد تمت أولاً في ميدان الذكاء العام حيث شملت بناء اختبارات لذكاء الأطفال من لدن خيرى وأفرفار، ولذكاء الراشدين والمراهقين من طرف القباني وخيري ورمزية الغريب وأحرشاو. وثانياً في ميدان الاستعداد والتحصيّل حيث تجلّت في مقاييس الاستعدادات المتعددة في مجال التعليم من لدن خيرى، وفي مقاييس الاستعدادات الفردية من طرف رمزية الغريب، ثم في مقاييس الاستعدادات المتخصصة وخاصة قدرات الكتابة من طرف عبد السلام، والمهن الكتابية من لدن إسماعيل ومرسي، ثم اختبارات التحصيل في ميدان العلوم والميول المهنية من طرف صالح وبطرس وعلام، وأخيراً اختبارات الاتجاهات النفسية والتربوية وخاصة بالنسبة للمتقدمين للمهن التعليمية من لدن صالح والغريب وإسماعيل. وثالثاً في ميدان التدهور الذهني حيث تمثلت في اختبار الأمثال لقياس

التفكير التجريدي للأسوياء والمرضى بالعصاب والذهان من لدن سامي هنا، واختبار التصنيف اللفظي لقياس التفكير المجرد والمحسوس للعصابيين من طرف فائق. ورابعاً في ميدان الشخصية، إذ تجلّت في مقاييس التقرير الذاتي وخاصة بناء اختبارات الشخصية للأطفال من لدن عبد القادر، والمسؤولية الاجتماعية من لدن عثمان، والميول المهنية وغير المهنية من لدن عبد الغفار، ثم مقاييس الأداء أو الأساليب الإسقاطية وخاصة اختبارات فهم الذات الذي أعدّه إسماعيل، وتداعي الأفكار الذي بناه المليجي، والمرونة والتصلب الذي وضعه سويّف.

وتبعاً لهذا الاستقصاء الوصفي يُلاحظ أن عدد المحاولات النفسية العربية في مجال قياس ظواهر الذكاء والتحصيل والشخصية والتدهور العقلي قد بلغ (87) محاولة حسب المسح الذي أنجزناه خلال العقد الأخير من القرن العشرين حول ما توفر لدينا آنذاك من مراجع ومعطيات بهذا الخصوص. وهو المسح الذي تضمّن تفاصيله الكاملة كتابنا «واقع التجربة السيكلوجية في الوطن العربي»، حيث جاءت محولاته (87) موزعة إلى: (40) محاولة تمّت في ميدان التعريب والترجمة: 14 منها لقياس الذكاء العام، و12 لقياس الشخصية، و10 لقياس الاستعداد والتحصيل، و4 فقط لقياس التدهور العقلي. و(25) محاولة أنجزت في ميدان التعديل والتبني: 12 منها لقياس الذكاء العام، و10 لقياس الشخصية، و3 فقط لقياس الاستعداد والتحصيل، ولا محاولة واحدة لقياس التدهور العقلي. ثم (22) محاولة في ميدان الإعداد والبناء: 6 منها لقياس الذكاء العام، و8 لقياس الاستعداد والتحصيل، و6 لقياس الشخصية، و2 فقط لقياس التدهور العقلي (أحرشاو، 1994 أ: 23 - 88).

والحقيقة أن هذا العدد الذي أصبح من منظورنا الشخصي الحالي يقدر بضع مئات من المحاولات، أكثرها أنجز في ميدان الترجمة أولاً وفي ميدان التعديل ثانياً، وأقلها تحقّق في ميدان بناء أدوات قياسية تتساق مع مضامينها مع خصوصيات الواقع العربي، وإن كان يبدو مهماً إلى حدّ ما من الناحية الكمية فهو ليس كذلك من ناحية التوظيف والاستخدام؛ إذ إنه لم يعرف الانتشار المفروض خارج الحدود القطرية التي صمّم ووُضِعَ بداخلها. فهو لم يحظَ وبالخصوص في جانبه المتعلق بالإعداد والبناء، لا بالاعتماد الواسع ولا بالشهرة العلمية التي اكتسبتها بعض المقاييس الكثيرة التوظيف والانتشار عبر العالم، وفي مقدمتها مقاييس بينيه Binet ووكسلر Wechsler للذكاء، ومقاييس ثرستون Thurstone وبينيت Binette للاستعداد والتحصيل، ومقاييس بندر-جشطات Bender-Geshtalt للتدهور العقلي، ثم مقاييس سترونج Strong ورورشاخ Rorschach وموراي Muray للشخصية. وفي اعتقادنا أن مردّد تلك المحدودية يكمن في استمرار واقعة افتقارنا في العالم العربي إلى البحث النفسي والإنساني التطبيقي الذي من أهم مقوماته خدمة مطامح الإنسان وتطلعات المجتمع وخاصة على صعيد الصحة النفسية والتوافق التربوي والتكيف الاجتماعي والاندماج المهني. فنحن لم نصل بعد إلى مرحلة ربط البحث النفسي المبني على الأدوات القياسية السابقة الذكر بأهداف تطبيقية واضحة، غايتها البث من جهة في المشاكل والتحديات التي تواجه الإنسان العربي، والمساهمة من جهة أخرى في خدمة التنمية العربية المأمولة. وهذه مسألة تؤكدها مظاهر عدم نجاحنا حتى الآن في تسخير نتائج هذا البحث ومخرجاته لما هو عملي-تطبيقي، سواء على مستوى التوجيه والإرشاد داخل المؤسسات التعليمية والتربوية، أو على مستوى الانتقاء والاختيار داخل المؤسسات المهنية والصناعية، أو على صعيد التشخيص والعلاج داخل المؤسسات الصحية والإصلاحية.

إذاً، بعد استحضار أهم الأفكار وأبرز الوقائع التي توضح خصائص ومقومات الاختبارات النفسية وأهداف توظيفها واستخدامها وشروط إعدادها وتقنياتها، يهمننا فيما تبقى من هذه الدراسة المطا-تحليلية التطرق إلى مكانة هذه

الاختبارات ودلالاتها ضمن المحاولات النفسية العربية من خلال التعريف من داخل تجربتنا الأكاديمية والبحثية بنموذج واحد من الاختبارات النفسية الخمسة التي قمنا شخصيًا بإعدادها وتقنينها على عينات واسعة من الأطفال والشباب، وهُمت بالخصوص ظواهر الذكاء واللغة وسيرورات النمو والتعلم (أحرشواو، 1993 ج 2؛ 1994 ب؛ 2007؛ 2014؛ 2023):

مقياس نمو تمثلات الطفل الدلالية لبعض الأفعال العربية

توجد اختبارات كثيرة لتقييم كفاءات الطفل اللغوية في أشكالها الشفوية التواصلية والكتابية القرائية، وفي مكوناتها المعجمية والصوتية والتركيبية والدلالية والتداولية. وفي إطار التعريف بهذا النوع من الاختبارات سنعمل على بسط أهم مقومات هذا المقياس الذي قمنا ببنائه وتقنينه على عينة مكونة من (288) من الأطفال المغاربة المتراوحة أعمارهم ما بين (4 و 12) سنة، والذي يمكن إجمال بطاقته التعريفية في الأفكار والمصادر والمكونات والإجراءات التالية (أحرشواو، 1993 ج 1؛ 2):

الواقع أن فكرة هذا المقياس تندرج ضمن الإشكالية العامة لأطروحة دكتوراه الدولة في علم النفس التي حضرناها أواخر القرن الماضي. وهي الأطروحة التي سعيًا فيها إلى إبراز مظاهر اكتساب التمثلات الدلالية عند الطفل وسيرورات تكوينها ومراحل ارتقائها، وذلك من خلال التركيز على ثلاث تجارب أساسية تناولنا فيها تبعًا كيفية ارتقاء التمثلات الدلالية لثلاثة أصناف من الأفعال العربية: أولها لانتقال الملكية، وثانيها للحكم، وثالثها للأكل والشرب. وقد قادتنا المرجعيات النظرية والإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية التي خصصناها للموضوع إلى خلاصة مفادها أن أغلب الأطفال المبحوثين يؤكدون على أن هذه التمثلات تبدو في البداية كليةً ومحسوسة لتصبح بالتدريج تحليليةً ومجردة، وتقوم العوامل النهائية والمعرفية والمنطقية والتداولية بدور حاسم في اكتسابها. فنظرًا لما تتميز به تلك التمثلات من تنوع في المحددات والمضامين ومن تعدد في المظاهر والمكونات، فقد فضلنا الإبقاء من جهة على دراسة مجموعة محدودة من الأفعال لا يتجاوز عددها في التجارب الثلاث اثني عشر فعلًا، والتركيز من جهة أخرى على تسعة من الاختبارات اللفظية المبنية على أسئلة مباشرة تجمعها علاقة عضوية بعينة من المقارنات والوضعيات والقصص المألوفة حتى لدى الأطفال صغار السن، والمعززة على مستوى التطبيق بطريقة شبه-إكلينيكية.

وإذا كانت الدراسة التي يندرج فيه هذا المقياس تسعى إلى تحقيق مجموعتين من الأهداف: الأولى ذات طابع عام قوامها تحديد المظاهر التكوينية للتمثلات الدلالية للأفعال المدروسة بناء على تعيين مراحل ارتقاء هذه التمثلات وسيرورات تكوينها وعوامل اكتسابها، وبالتالي النظر فيما إذا كانت عملية اكتسابها تنبني على أولوية السمات العامة المجردة، أم على أولوية السمات الخاصة المحسوسة، والتحقق من جهة أخرى مما إذا كانت تلك العملية تركز على أهمية المحددات المعرفية وعناصرها المنطقية، أم على أهمية العوامل الاجتماعية وعناصرها التداولية، أم على أهمية هذه المحددات والعوامل كلها. أما المجموعة الثانية فهي ذات طابع خاص تتجلى أهم مقوماتها في جملة من الأهداف الفرعية التي تنوزع تبعًا للتجارب الثلاث إلى ثلاثة أبعاد تتلخص على التوالي في تحديد مظاهر ارتقاء التمثلات الدلالية لأفعال انتقال الملكية بالنسبة للتجربة الأولى، وأفعال الحكم بالنسبة للتجربة الثانية، ثم أفعال الأكل والشرب بالنسبة للتجربة الثالثة. وهي الأهداف التي ترجمها الأفكار التالية:

- تعيين العناصر البؤرية والصيغية المكونة لدلالة الأفعال الاثني عشر المدروسة وأوجه انفصالها وتميزها وأنواع العلاقات المنظمة لها.
- تحديد مظاهر ارتقاء التمثيلات الدلالية للأفعال المدروسة من خلال توضيح مستويات تدرجها من السمات العامة إلى السمات الخاصة أو العكس، وانتقالها من التمثيلات المحسوسة إلى التمثيلات المجردة أو العكس، ثم مدى أهمية معارف الطفل وخبراته المبكرة في تكوين صيغها الغالبة وعناصرها البؤرية المجردة.
- توضيح كيف تبقى قدرات الطفل على اكتساب دلالة الأفعال وعلى التمييز بين بؤرها وصيغها الغالبة مشروطةً بعامل السن بغض النظر عن مظاهر بساطتها أو تعقيدها، تداولها أو عدم تداولها.

مصادر إعداد المقياس

- تحدد أهم مصادر المعلومات المعتمدة في إعداد مضامين ومكونات «مقياس نمو تمثيلات الطفل الدلالية لبعض الأفعال العربية» في العناصر التالية (أحرشواو، 1993، ج 2):
- الاستئناس ببعض مراجع علم نفس اللغة وبالأخص بعض أبحاثنا المنشورة حول الموضوع والتي تقارب سيرورات اكتساب التمثيلات الدلالية للغة عامة وللأفعال اللغوية عند الطفل بشكل خاص (أحرشواو، 1985؛ 1989؛ 1992؛ 2008؛ Ez-zaher and Aharchaou, 1999).
- الاعتماد على مقومات بعض النماذج الناجحة في ميدان قياس تمثيلات الطفل لدلالة الأفعال، وبالأخص نماذج جنتنر (1975) Gentner بالنسبة لأفعال التجربة الأولى، وفيلمور (1971) Filmore بالنسبة لأفعال التجربة الثانية، ثم جنتنر (1978) Gentner من جديد بالنسبة لأفعال التجربة الثالثة.
- الاعتماد على نتائج ومخرجات البحث الذي أنجزناه سنة 1989 لصالح الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية حول التمثل الدلالي لأفعال تحويل الملكية عند الطفل، في إطار الدراسات العلمية الموسمية (أحرشواو، 1989).
- الاسترشاد بالنتائج الأولية للدراسة الاستطلاعية التي أنجزناها في الموضوع على عينة مكونة من (80) طفلاً وذلك بهدف التحقق من الخصائص السيكمترية للاختبارات المبنية، وخاصة على مستوى الحساسية والموضوعية والثبات والصدق.
- استثمار خبرتنا الأكاديمية في مجال القياس النفسي وتجربتنا البحثية الطويلة في ميدان إعداد أدوات قياسية لدراسة ظواهر الذكاء واللغة في علاقتها بسيرورات النمو والتعلم لدى الطفل.
- التركيز من الناحية التجريبية على مجموعة من الاختبارات اللفظية المفتوحة المعززة على مستوى التطبيق بطريقة شبه-إكلينيكية. وهي الاختبارات التي مكنتنا من تحديد العناصر الفعلية المكونة للتمثيلات الدلالية للأفعال المدروسة عند الأطفال المبحوثين.

مكونات المقياس وأجزاؤه

نظرًا لما تتميز به إشكالية التمثلات الدلالية للأفعال من تنوع في المضامين والمحددات ومن تعدد في المظاهر والمكونات، فقد تم الاعتماد على مجموعة من الاختبارات اللفظية التي تم توزيعها تبعًا لأصناف الأفعال المدروسة وأنواع التجارب المعتمدة إلى أربعة مستويات رئيسية (أحرشواو، 2022):

- اختبارات مقارنة دلالة الأفعال التي تتعلق أسئلتها بتعيين أوجه التشابه والاختلاف القائمة بين الأفعال والموضوعات.
- اختبارات تعريف دلالة الأفعال التي تتعلق أسئلتها بتحديد خصائص منفذي الأفعال وموضوعاتها وأعمالها وأسبابها وسياقاتها.
- اختبارات تعميم دلالة الأفعال التي ترتبط أسئلتها بالكشف عن العلاقات الموجودة بين منفذي الأفعال وموضوعاتها.
- اختبارات الحكم على دلالة الأفعال التي تخص أسئلتها توضيح أنواع المعارف التي اكتسبها الطفل بخصوص العناصر المكونة للأفعال المدروسة.

وقد استلزم تفعيل هذه المستويات الأربعة من الاختبارات اعتماد ثلاث تجارب أساسية:

الأولى تم تخصيصها لدراسة تمثل الطفل لدلالة ستة أفعال لانتقال الملكية (أخذ-أعطى / اشترى-باع / اقترض-أقرض)، بحيث يوجد في مقابل كل عملية لتحويل الموضوع أو انتقاله إعلان يعبر كل واحد منها عن العمل الذي ينجزه منفذ الفعل. ففي مقابل فعل (أخذ) يوجد فعل (أعطى)، وفي مقابل فعل (اشترى) يوجد فعل (باع)، وفي مقابل فعل (اقترض) يوجد فعل (أقرض). وقد تمثل الإجراء القياسي في اختبار لفظي تتلخص بنوده في سلسلة من الجمل البسيطة الموضوعية أصلاً لمقارنة هذه الأفعال سواء على مستوى البؤر ومكوناتها في تحويل الموضوع واتجاهه ثم تحويل النمودج واتجاهها، أو على مستوى الصيغ ومكوناتها بخصوص احتمالات تحقق العمل الذي يدل عليه كل فعل. فغاية هذا الإجراء القياسي الذي استلهمنا كثيراً من مقوماته من النموذج التحليلي لجنتنر (1975) Gentner، تتحدد في مطالبة الطفل بتعيين أوجه التشابه والاختلاف القائمة بين المقارنات (15) المقدمة إليه تباعاً. فعليه أن يذكر ما إذا كان الأمر هو نفسه أم العكس. ففي حالة تأكيده على التشابه بين الجملتين المعنيتين يسأله الباحث هل بالفعل أن الأمر يعني نفس الشيء؟ وفي حالة تأكيده على الاختلاف يسأله الباحث هل أنت متأكد من أن الأمر لا يعني الشيء نفسه. وقد فضلنا أن ينبني هذا الإجراء على (15) مقارنة تم توزيعها على ثلاث مجموعات (أحرشواو، 1993، ج 2: 172-174): مجموعة أولى تتضمن (6) مقارنات كلها تتعلق من حيث التغيير بموضوع ما، مثل:

أخذ السيد عمر كتاباً - أخذ السيد عمر منزلاً
أعطى السيد عمر حلويات - أعطى السيد عمر صدقة

مجموعة ثانية تتضمن (6) مقارنات يتعلق فيها التغيير بالفعل لكنه يبقى عمودياً، مثل:

أخذ السيد عمر حلويات - اشترى السيد عمر حلويات
أخذ السيد عمر كتاباً - أقترض السيد عمر كتاباً

مجموعة ثالثة تتضمن (6) مقارنات يتعلق فيها التغيير بالفعل لكنه يبقى أفقياً، مثل:

أخذ السيد عمر كتاباً - أعطى السيد عمر كتاباً

اشترى السيد عمر طاولة - باع السيد عمر طاولة

التجربة الثانية تم تخصيصها لدراسة تمثّل الطفل لدلالة ثلاثة أفعال للحكم (اتهم، وبّخ، عاقب)، وذلك من خلال الاستناد إلى بعض مظاهر النموذج التحليلي لفيلمور (1971) Filmore، وبالمخصوص مفاهيمه الثلاثة: الوضعية التي تشير إلى الظروف السابقة والحاضرة لعمل الفعل، والمدّعى عليه الذي يمثل الشخص المسؤول عن الوضعية، ثم القاضي الذي يمثل الشخص الذي يصدر حكماً أخلاقياً حول الوضعية وعن مسؤولية المدّعى عليه. فبخصوص هذه الأفعال حاولنا الإلمام بجميع العناصر البؤرية المكوّنة لدلالاتها وذلك من خلال التركيز على الخطاطة التالية:

فعل اتهم: أشار القاضي إلى أن المدّعى عليه هو المسؤول عن الوضعية، وبالتالي هناك وضعية سلبية.

فعل وبّخ: أخبر القاضي المدّعى عليه بأن الوضعية سلبية، وبالتالي فالمدّعى عليه هو المسؤول عن الوضعية.

فعل عاقب: حكم القاضي على المدّعى عليه بالسجن، وبالتالي فالمدّعى عليه هو المسؤول عن الوضعية السلبية.

وعلى مستوى صيغ دلالة تلك الأفعال، فقد تم التركيز على الصيغ المرتبطة بهوية القاضي والمدّعى عليه وبخصائص الوضعية. ويرجع سبب ذلك التركيز إلى تنوع الأحداث التي تعبّر عنها تلك الصيغ؛ إذ إن الأب على سبيل المثال غالباً ما يتهم ابنه، حيث يعاقبه بطريقة لفظية على أي خطأ ارتكبه. وكما أن مدير المدرسة عادة ما يتخذ من المجلس التأديبي وسيلة للتعبير عن اتهام أحد التلاميذ المشاغبين. وقد تمثل الإجراء القياسي المتعدد المضامين والأبعاد لهذه التجربة في مطالبة الطفل المبحوث بالإجابة عن مجموعة من الأسئلة التي تتوزع تبعاً للمظاهر الدلالية لكل فعل من الأفعال الثلاثة إلى ثلاثة اختبارات (أحرشوا، 1993، ج2: 208):

- أولها لتعريف دلالة الأفعال كما يوضح ذلك المثال التالي حول فعل (اتهم):

ما معنى اتهم؟ هل تعرف كيف يتهم شخص ما شخصاً آخر؟ من الذي يتهم (س: المقصود هنا الشخص الذي يحدده المبحوث)؟ من الذي يتهم (ع: المقصود هنا الشخص الذي يحدده المبحوث)؟ اشرح لي كيف يتهم الشخص (س: الشخص (ع)؟ عندما يتهم الشخص (س) الشخص (ع) هل هذا العمل مقبول أم غير مقبول؟

- ثانيها لتعميم دلالة الأفعال مثلما يوضح ذلك المثال التالي حول فعل (اتهم):

هل يمكن للطفل أن يتهم طفلاً آخر؟ هل يمكن للطفل أن يتهم شخصاً أكبر منه سناً؟ هل يمكن لشخص راشد أن يتهم طفلاً؟ هل يمكن لشخص راشد أن يتهم شخصاً راشداً آخر؟

- ثالثها للحكم على دلالة الأفعال كما هو وارد في المثال التالي حول فعل (اتهم):

أثناء الاستراحة أسقط عليّ كريمة على مرأى من المعلمة، اعتقدت المعلمة أن كريمة سقطت وحدها، وبعد ذلك اهتمت المعلمة عليّاً. في نظرك هل حكم المعلمة سليم أم خاطئ؟

بينما كانت المعلمة تلقي الدرس، كانت كريمة منشغلة باللعب وإحداث الضجيج. اعتقدت المعلمة أن علياً هو صاحب الضجيج، وبعد ذلك اتهمت علياً. في نظرك هل حكم المعلمة سليم أم خاطئ؟

علي وكريمة صديقان، خلال الاستراحة أعطى علي لكريمة صوراً، لاحظت المعلمة أن كريمة تلعب بالصور، وبعد ذلك اتهمت المعلمة علياً. في نظرك هل حكم المعلمة سليم أم خاطئ؟

أما التجربة الثالثة فتدرس تمثلات الطفل لدلالة ثلاثة أفعال للأكل والشرب (شرب، أكل، قضم)، وذلك بالتركيز على النموذج التحليلي الذي اقترحه جنتنر (1978) Gentner أيضاً، وبشكل خاص مفاهيمه: منفذ الفعل وموضوعه وأداته وعمله وسببه وسياقه. فعلى مستوى البؤر ذهبنا إلى التنصيص على العناصر التي تبقى ثابتة لهذه الأفعال مهما كان السياق، بحيث إن «الكائن الحي الذي يتناول سائلاً عن طريق الفم باستعمال أداة معينة» يشكل التحديد الصوري لبؤرة فعل (شرب)، وهي البؤرة التي تتكون من عناصر دلالية حرة ومستقلة. وأما على مستوى الصيغ فقد ركزنا على تعيين العناصر الدلالية القابلة للتغير مع السياق، كما هو الأمر مثلاً في «شرب زيد الماء في الكأس» و «شرب علي العصير في الكوب» ثم «شرب محمد اللبن في الإناء» كصيغ ثلاث مختلفة لفعل (شرب). وقد تمثل الإجراء القياسي هذه التجربة في مطالبة الطفل المبحوث بالإجابة عن مجموعة من الأسئلة التي تتوزع تبعاً لبؤر وصيغ كل فعل من الأفعال الثلاثة إلى ثلاثة اختبارات (أحرشوا، 1993، ج2: 257):

اختبار تعريف دلالة الأفعال الذي تشكل أسئلته البنود الرئيسة المعتمدة في تعيين العناصر الغالبة داخل التمثلات الدلالية لتلك الأفعال. وهذا مثال حول فعل (شرب) يوضح ذلك:

ما معنى فعل شرب؟ وضح لي كيف يتم ذلك؟

من الذي يشرب؟ (س: بمعنى الشخص الذي يحدده المبحوث)

ماذا يشرب (س)؟ (ع: بمعنى السائل الذي يذكره المبحوث)

اشرح لي جيداً كيف يفعل (س) لكي يشرب (ع)؟

لماذا يشرب (س) (ع)؟

اختبار تعميم دلالة الأفعال الذي تعبر أسئلته عن البنود المعتمدة في بيان مدى قدرة الطفل على تعميم دلالة أفعال الأكل والشرب بخصوص وضعيات متنوعة تختلف بشكل من الأشكال عن الصيغ الغالبة. وهي الأسئلة التي تم توزيعها تبعاً للأفعال الثلاثة وفق المثال التالي الذي يهتم فعل (شرب):

طبيعة الوضعيات	المنفذ	الموضوع	الأسئلة	الأجوبة
ممكنة ومألوفة	منفذ ممكن	موضوع ممكن	- هل يمكن للطفل أن يشرب الماء؟	
	منفذ ممكن	موضوع ممكن	- هل يمكن للقطعة أن تشرب الحليب؟	
ممكنة وغير مألوفة	منفذ ممكن	موضوع ممكن	- هل يمكن للطفل أن يشرب الزيت؟	
	منفذ ممكن	موضوع ممكن	- هل يمكن للقطعة أن تشرب القهوة؟	
مستحيلة	منفذ ممكن	موضوع غير ممكن	- هل يمكن للطفل أن يشرب الحلوى؟	
	منفذ غير ممكن	موضوع ممكن	- هل يمكن للكرة أن تشرب الماء؟	

اختبار مقارنة دلالة الأفعال الذي تترجم أسئلته البنود المعتمدة في تحديد العناصر المحسوسة والمجردة للتمثيلات الدلالية لتلك الأفعال. وهي الأسئلة التي تم تصنيفها تبعاً للأفعال الثلاثة كما يوضح ذلك هذا المثال حول فعل (شرب):

هل عندما تشرب تقوم بالعملية نفسها حينما تأكل؟

إذا كانت الإجابة بـ «نعم» نسأل المبحوث «هل بالفعل أن الأمر يعني نفس الشيء؟»، وإذا كانت الإجابة بـ «لا» نسأله: «هل أنت متأكد من أن الأمر لا يعني الشيء نفسه؟».

هل عندما تشرب تقوم بالعملية نفسها حينما تقضم؟

إذا كانت الإجابة بـ «نعم» نسأل المبحوث: «هل بالفعل أن الأمر يعني نفس الشيء؟»، وإذا كانت الإجابة بـ «لا» نسأله: «هل أنت متأكد من أن الأمر لا يعني الشيء نفسه؟».

هل حينما تقضم تقوم بالعملية نفسها عندما تأكل؟

إذا كانت الإجابة بـ «نعم» نسأل المبحوث: «هل بالفعل أن الأمر يعني نفس الشيء؟»، وإذا كانت الإجابة بـ «لا» نسأله: «هل أنت متأكد من أن الأمر لا يعني الشيء نفسه؟».

إذا كان كلُّ مبحوث مطالباً في هذه التجربة بالإجابة عن الأسئلة المتعلقة بفعل واحد فقط، فإن عملية إجراء الاختبارات الثلاثة تدرج من اختبار التعريف إلى اختبار التعميم لتنتهي باختبار المقارنة. وإذا كان اختبارا التعريف والتعميم يستهدفان تحديد الصيغ المختلفة للأفعال الثلاثة، فإن اختبار المقارنة يستهدف تحديد المظاهر المجردة لعناصر يؤر هذه الأفعال.

إذاً، لقد حاولنا من خلال التحديدات السابقة تقديم التركيبة التفصيلية للعدة التجريبية والاختبارية المعتمدة في المقياس الحالي، وهي التركيبة التي نفضل إجمالاً أهم مقوماتها وأبرز مضامينها في الخطاطة التالية (أحرشوا، 2022):

مقياس نمو تمثلات الطفل الدلالية لبعض الأفعال العربية

التجارب	عدد الأفعال وأنواعها	المهام والمهارات المقيسة	الاختبارات الفرعية	عدد البنود	التنقيط من إلى
التجربة الأولى	6 أفعال لتحويل الملكية (أخذ - أعطى - اشترى - باع - اقترض - أقرض).	- المقارنة بين دلالة الأفعال المدرجة في سلسلة من الجمل البسيطة. - تعيين أوجه التشابه والاختلاف بين دلالة الأفعال المدروسة	- اختبار أول للمقارنة المتعلقة بالموضوع. - اختبار ثانٍ للمقارنة العمودية المتعلقة بالفعل. - اختبار ثالث للمقارنة الأفقية المتعلقة بالفعل.	6 6 3	من 0 إلى 6 من 0 إلى 6 من 0 إلى 3
التجربة الثانية	3 أفعال للحكم (اتهم - وبخ - عاقب).	- الإجابة عن أسئلة تتوزع تبعاً لمظاهر تعريف دلالة هذه الأفعال وتعميمها والحكم عليها. - القدرة على فهم دلالة هذه الأفعال من خلال إدراك مظاهر تعريفها وتعميمها والحكم عليها.	- اختبار أول لتعريف دلالة الأفعال. - اختبار ثانٍ لتعميم دلالة الأفعال. - اختبار ثالث للحكم على دلالة الأفعال.	18 12 9	من 0 إلى 18 من 0 إلى 12 من 0 إلى 9
التجربة الثالثة	3 أفعال للأكل والشرب (شرب - أكل - قضم).	- الإجابة عن أسئلة تتوزع تبعاً لمظاهر تعريف دلالة هذه الأفعال وتعميمها والحكم عليها. - القدرة على فهم دلالة هذه الأفعال من خلال إدراك مظاهر تعريفها وتعميمها والحكم عليها.	- اختبار أول لتعريف دلالة الأفعال. - اختبار ثانٍ لتعميم دلالة الأفعال. - اختبار ثالث لمقارنة دلالة الأفعال.	15 18 9	من 0 إلى 15 من 0 إلى 18 من 0 إلى 9
المجموع	12	6	9	96	من 0 إلى 96

مقومات إجراء المقياس وتطبيقه

عينات التقنين: لقد تم تقنين المقياس المقصود على عيّتين، الأولى استطلاعية والثانية أساسية، ضمّتا على التوالي (80) و (288) تلميذاً وتلميذة تتراوح أعمارهم ما بين (4 و 12) سنة، كلهم ينتمون إلى أوساط اجتماعية متقاربة من حيث المستويات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية. فجميع آبائهم وأولياء أمورهم يشتغلون بمهن تابعة لقطاعات التعليم والصحة والعدل والبريد، ويقطنون في أحياء متوسطة بالمدينة الجديدة بفاس. وقد تم اختيارهم من ثلاث مؤسسات تعليمية: الأولى للتعليم الأولي والثانية والثالثة للتعليم الابتدائي، مع التركيز بصفة خاصة على الأطفال الذين تتساقق أعمارهم الزمنية مع الأعمار القانونية المحددة للمستويات التعليمية المعتمدة في الدراسة الميدانية.

طريقة التطبيق: إذا كان يوصى باعتماد قاعة هادئة مجهزة بطاولة يتواجه فيها الباحث والمبحوث وهما جالسان على كرسيين متقابلين داخل كل مؤسسة تعليمية من المؤسسات الثلاث، فإن التطبيق الفردي قد شكّل الأسلوبَ التجريبي المعتمد في تمرير بنود اختبارات لمقياس على ثلاث عينات فرعية تشمل على التوالي (72) عنصراً بالنسبة للتجربة الأولى المتعلقة بأفعال تحويل الملكية، و (108) عناصر بالنسبة للتجربة الثانية المتعلقة بأفعال الحكم، ثم (108) عناصر بالنسبة للتجربة الثالثة حول أفعال الأكل والشرب. وهي العينات التي تم توزيع عناصرها المتراوحة أعمارهم ما بين (4 و 12) سنة تبعاً لمتغيرات السن والجنس والتمدرس إلى (6) مجموعات بخصوص كل تجربة، كل مجموعة تضم (12) عنصراً بالنسبة للتجربة الأولى و (18) عنصراً تبعاً بالنسبة للتجربتين الثانية والثالثة.

مدة التطبيق: في حدود ساعة كاملة للاختبارات التسعة المكوّنة للمقياس، وذلك بمعدل (20) دقيقة للاختبارات الثلاثة المكونة لكل تجربة من تجاربه الثلاث، مع الإشارة إلى أن الباحث مطالب بالمرونة الزمنية اللازمة في تمرير اختبارات هذه الاختبارات.

سلم التنقيط: يتراوح سلم تنقيط أداءات الأطفال المبحوثين على الاختبارات الفرعية للتجارب الثلاث بين نقطة واحدة لكل إجابة صحيحة وصفر نقطة لكل إجابة خاطئة أو غامضة أو مهملة.

مدة التصحيح: في حدود (30) دقيقة للاختبارات التسعة المكوّنة للمقياس، وذلك بمعدل (10) دقائق للاختبارات الثلاثة المكونة لكل تجربة من التجارب الثلاث.

العدة واللوازم والتدابير:

- ثلاث كراسات، كل واحدة منها تخص تجربة من التجارب الثلاث، وتتضمن على التوالي مجموعة من المهام والأسئلة التي تتعلق بدلالة الأفعال المدروسة سواء على مستوى التعريف والتعميم أو على مستوى المقارنة والحكم.
- مؤقت Stopwatch لمراقبة أزمنة الإنجاز.
- تعليمات موحدة لتمرير مهام وبنود اختبارات المقياس التسعة، حيث تتم تلاوتها على مسامع كل مبحوث بصوت مرتفع وبإيقاع بطيء في بداية كل اختبار فرعي.
- اعتماد الأمثلة التوضيحية قبل انخراط كل مبحوث في إنجاز مهام وبنود كل اختبار فرعي.
- الالتزام أثناء التطبيق بالتنظيم التسلسلي لكراسات المقياس واختبارات الفرعية حسب التدرج التراتبي للتجارب الثلاث المكونة للمقياس.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- ألان، بادلي (2020) *الذاكرة الإنسانية: نظرياتها وتطبيقاتها*. (الترجمة العربية: محمد، المير). إربد: علم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.
- الغالي، أحرشاو (2023). *التنافر القيمي ومشكل التوافق الدراسي لدى الطفل*. الكويت: مجلة الطفولة العربية، العدد 97 ديسمبر 2023: 89 – 120.
- الغالي، أحرشاو (2022). *اللغة والمعرفة: دراسات في اكتساب العربية وتعلمها*. بيروت / الدار البيضاء: المركز الثقافي للكتاب النشر والتوزيع.
- الغالي، أحرشاو (2017 أ). *البحث العلمي في العلوم الإنسانية: الهندسة، الإنجاز، الإخراج*. الرباط: مطبعة نوجوص خدمات.
- الغالي، أحرشاو (2017 ب). *الاختبارات النفسية: نماذج وممارسات*. جامعة فاس: دفاتر مختبر الأبحاث والدراسات النفسية والاجتماعية، العدد 10، 23 – 36.
- الغالي، أحرشاو (2014). *بناء مقياس لتقويم الأداء في القراءة باللغة العربية عند الطفل*. الكويت: الجمعية الكويتية للطفولة العربية.
- الغالي، أحرشاو (2007). *مظاهر نمو الوعي بالازدواجية اللغوية عند الطفل*. الكويت: الجمعية الكويتية للطفولة العربية.
- الغالي، أحرشاو (1994 أ). *واقع التجربة السيكولوجية في الوطن العربي*. بيروت: المركز الثقافي العربي.
- الغالي، أحرشاو (1994 ب). *قياس ذكاء الراشدين المغاربة*. بيروت: دار الطليعة.
- الغالي، أحرشاو (1993 ج 1). *الطفل واللغة: تأطير نظري لتمثلات دلالة الأفعال العربية (ج 1)*. بيروت: المركز الثقافي العربي.
- الغالي، أحرشاو (1993 ج 2). *الطفل واللغة: تأطير منهجي لتمثلات دلالة الأفعال العربية (ج 2)*. بيروت: المركز الثقافي العربي.
- الغالي، أحرشاو (1992). *اكتساب دلالة الأفعال عند الطفل*. الرباط: المجلة المغربية لعلم النفس، العدد 3، 113 – 130.
- الغالي، أحرشاو (1989). *التمثل الدلالي لأفعال تحويل الملكية عند الطفل*. الكويت: الجمعية الكويتية للطفولة العربية.
- الغالي، أحرشاو (1985 أ). *الفهم السيكولوجي للدلالة اللغوية*. بيروت: دراسات نفسية وتربوية، العدد 5، 27 – 38.
- الغالي، أحرشاو (1985 ب). *دور الأساليب القياسية في بناء البحث السيكولوجي*. بيروت: دراسات عربية، العدد 12، 123 – 130.

الغالي، أحرشاو (1978). مغربة مقياس وكسلر لذكاء الراشدين. فاس: مطبعة محمد الخامس.
 لويس، مليكة (1977). علم النفس الإكلينيكي (ج1)، القاهرة، الهيئة المصرية للكتاب.
 مورالي - دانيوس، أندري (1979). علم النفس التطبيقي (الترجمة العربية: نظمي لوقا وصوفي عبد الله). القاهرة:
 دار نهضة مصر للطبع والنشر.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Ahmed, Ez-zaher & El Rhali, Aharchaou (1999). Représentations métalinguistiques et développement du langage chez l'enfant. Fes : Revue cognition, N° 2 /3, 1- 11.
 Ahmed, Ez-Zaher & El Rhali, Aharchaou (2008). Conscience Phonologique et Apprentissage de la lecture en arabe. Cahiers de psychologie cognitive : N° 33 .
 Anzieu, D & Chbert, T. (2004). Les méthodes projectives, Paris, PUF
 Gardner, H. (1997). Les formes de l'intelligence. Paris : Eds Odile Jacob.
 Lautrey, J. (2007). Psychologie du développement et de l'éducation. Paris : PUF.
 Le maire, P. (2006). Psychologie cognitive. Bruxelles : De Boeck & Larcier.
 Uteau, M & Lautrey, J. (2006). Les tests d'intelligence, Paris : la découverte
 Zazzo, R. (1969). Manuel pour l'examen psychologique de l'enfant, T.1/ 2, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé

إصدار جديد: صدر حديثاً عن الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية



كارلينا رينالدي

في حوار مع

ريجيو إيميليا

الاستماع والبحث والتعلم

مراجعة الترجمة العربية
د. محمد رضا جوهر

ترجمة وتقديم
أ.د. علي عاشور الجعفر



منشورات تكوين | تساؤلات
TAKWEEN PUBLISHING



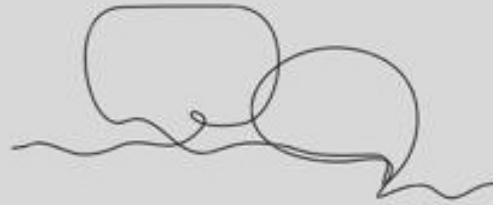
إن التجربة التي أروينا هنا بتسلسل زمني تجربة ثرية شهدت على بعد نظر الحكومة المحلية في بلدة إقليمية متوسطة، بلدية ريجيو إيميليا، التي كانت مستعدة وقادرة على التعامل مع واحدة من أكثر المهام "السياسية" -أي: المتعلقة بالسياسة- التي يمكن لمجتمع ما أن ينجزها: تطوير التعليم الجيد لمواطنيها، بدءاً من الأطفال، وتقديمه للجميع. وهو عمل يمثل تحدياً لأنه، كما قال لوريس مالاغوزي، ينطوي ضمناً في هذه الرؤية على أنه "لا يمكن لأي طفل في ريجيو إيميليا أن يكون بخير إذا كان هناك أطفال في العالم يعانون" وأن "حقوق أطفال ريجيو يجب أن تكون حقوق الأطفال الآخرين؛ هذا هو البعد القيمي لإنسانية أكثر اكتمالاً".

وهكذا، على مر السنين، تم إنشاء دور الحضانة ومراكز الأطفال الرضع، وتم إنشاء شركة ريجيو للأطفال، ثم مبرة ريجيو للأطفال التي يركز ميثاق قيمها على "الإيمان بالتعليم الجيد باعتباره الأداة الأولى لمهمة خلق مجتمع ديمقراطي وشامل يستشرف مواطنته ومستقبله"؛ ميثاق "قادر على توفير إمكانية العمل بشكل إستراتيجي في حالات الطوارئ التعليمية العصرية".

هناك الكثير من التحديات الجديدة في عالمنا العصري. إن كلمات، نعتز بها، مثل: "البحث" و"التعليم الجيد" لا تعني لنا "التدريب على المنافسة"؛ بل تعني التعليم من أجل الإصغاء والترابط والتعلم التعاوني؛ وتعني الاندماج والتضامن بين البشر وجميع الكائنات الحية للاهتمام بالطبيعة لضمان استدامة مواردها.

من مقدمة المؤلفة للطبعة العربية

في حوار مع
ريجيو إيميليا
الاستماع والبحث والتعلم



منشورات تكوين
TAKWEEN PUBLISHING



انعكاسات الثقافة الرقمية على النمو النفسي والاجتماعي للأطفال: «دراسة تحليلية»

Doi: 10.29343 / 1- 106 -2

أ.د. خالد صلاح حنفي

أستاذ ورئيس قسم أصول التربية - كلية التربية - جامعة الإسكندرية - جمهورية مصر العربية

الملخص:

تناولت هذه الورقة البحثية موضوع تفاعل الطفل مع الثقافة الرقمية باعتبارها ظاهرة بارزة أحدثت تحولاً جذرياً في حياة الأطفال خلال العقد الأخير؛ فقد صار استخدام الإنترنت والأجهزة الذكية جزءاً من الحياة اليومية لدى معظم الأطفال دون سن الثانية عشرة، مما فرض ضرورة فهم طبيعة هذه العلاقة وتأثيراتها النفسية والاجتماعية والجسمية. وقد اعتمد البحث على استخدام المنهج التحليلي الوصفي، حيث تم تحليل مجموعة من الدراسات السابقة والبيانات الإحصائية الصادرة عن منظمات دولية مثل اليونسف واليونسكو والبنك الدولي ومنظمة الصحة العالمية. وأظهرت النتائج الانعكاسات السلبية للإفراط في استخدام التكنولوجيا ومظاهر الحياة الرقمية المعاصرة وأدواتها، فهناك علاقة مباشرة بين زيادة وقت استخدام الشاشات واضطرابات النوم والقلق والاكتئاب لدى الأطفال، بالإضافة إلى تراجع المهارات الاجتماعية نتيجة قلة التفاعل المباشر، وغياب الضوابط التربوية الأسرية والمدرسية في إدارة استخدام الأطفال للتكنولوجيا، وهو ما يزيد من خطر تعرضهم لمحتوى غير مناسب أو ضار. وأوصت الدراسة التحليلية لمتغيرات البحث بتقديم إطار مقترح شامل يتضمن برامج تعليمية رقمية، وورش عمل لأولياء الأمور، وتطبيقات ذكية لمتابعة سلوك الطفل الرقمي، بهدف تحقيق توازن صحي بين الاستفادة من التكنولوجيا وتجنب مخاطرها.

الكلمات المفتاحية: الثقافة الرقمية، التفاعل الرقمي، النمو النفسي، النمو الاجتماعي.

استُلم البحث في يوليو 2025 وأُجيز للنشر في سبتمبر 2025

The Impacts of Digital Culture on Children's Psychological and Social Development: An Analytical Study

Khaled Salah Hanafy Mahmoud

Professor of Foundations of Education

Faculty of Education

Alexandria University

Abstract:

The study explored the interaction between children and electronic culture as a significant phenomenon that had reshaped children's daily lives over the past decade. The use of the internet and smart devices have become an integral part of life for most children under twelve years of age, which necessitates understanding its psychological and social impacts. The research adopted a descriptive-analytical approach, analyzing previous studies and statistical data issued by international organizations such as UNICEF, UNESCO, the World Bank, and the World Health Organization. Findings revealed a direct correlation between increased screen time and sleep disorders, anxiety, and depression among children. Additionally, decline in social skills due to reduced face-to-face interaction. was recordrd studies also showed a lack of parental and educational controls in managing children's technology usage. Based on these findings, a comprehensive digital parenting framework was proposed, including educational programs, parental workshops, and smart applications to monitor children's digital behavior, aiming to achieve a healthy balance between benefiting from technology and avoiding its risks.

Keywords: Electronic Culture, Digital Interaction, Psychological Development, Social Growth.

المقدمة:

يشير مصطلح «الثقافة الرقمية» إلى ما يكتسبه الإنسان من معارف، وأفكار، ومهارات، وقيم، وسلوكيات من خلال تعامله مع أدوات ووسائل التكنولوجيا، وعمليات التحول الرقمي، ومصادره، وما يتشكل لديه في بنية شخصيته الثقافية والاجتماعية.

لقد صارت الثقافة الرقمية واحدةً من أهم الظواهر التي ظهرت نتيجةً للتحول الرقمي السريع الذي يشهده العالم منذ بداية القرن الحادي والعشرين، ولم تُعد مجرد استخدام للأجهزة الذكية أو التطبيقات الرقمية، بل هي نظام ثقافي جديد يؤثر في بناء الهوية، وتشكيل القيم، وتطوير المهارات الاجتماعية، خاصة لدى الأطفال الذين يقضون جزءاً كبيراً من وقتهم في البيئة الرقمية (Castells, 2022)، فقد صارت هذه الثقافة عاملاً محورياً في إعادة تشكيل تصورات الأطفال عن الذات والعالم من حولهم.

وتشير إحصاءات اليونيسف (2023) إلى أن أكثر من 78 ٪ من الأطفال دون سن الثانية عشرة يستخدمون الإنترنت يومياً، وهو مؤشر خطير على الانغماس المبكر في الفضاء الرقمي بدون رقابة كافية. وهذا الواقع يفرض ضرورة فهم طبيعة الثقافة الرقمية وتأثيراتها المتعددة على النمو النفسي والاجتماعي للأطفال. ويمكن القول إن انخراط الأطفال في البيئة الرقمية صار متقدماً جداً على مستوى الاستخدام، لكنه متأخر في جانب التوعية والتوجيه.

وأوضحت دراسة (Madigan, S., Browne, D., Racine, N., Mori, C., & Tough, S., 2023) وجود علاقة مباشرة بين زيادة وقت استخدام الشاشات واضطرابات القلق والاكتئاب لدى الأطفال، مما يعكس الآثار النفسية السلبية المحتملة للاستخدام غير المتوازن للتكنولوجيا. ومن جانب آخر، أكدت دراسة (أحمد، 2023) أن أكثر من 70 ٪ من الأسر لا تضع حدوداً زمنية أو نوعية لمحتوى الإنترنت الذي يشاهده الأطفال، مما يزيد من خطر التعرض لمحتوى غير مناسب أو ضار، وهذا ما قد يشير إلى أن الأهل لا يملكون أدوات كافية لفهم الاستخدام الرقمي لأطفالهم وضبطه؛ ومن هنا تظهر أهمية دراسة العلاقة بين الطفل والثقافة الرقمية.

وعلى المستوى العربي، أظهر تقرير اليونسكو (2023) أن أقل من 40 ٪ من المؤسسات التعليمية العربية لديها خطط واضحة لإدماج التكنولوجيا في العملية التعليمية بطريقة مدروسة، وهو مؤشر يدل على ضعف البنية التحتية التعليمية في مواجهة التحديات الجديدة. وهذا الواقع يعزز الحاجة إلى إصلاح شامل في مناهج التعليم العربي لتناسب مع متطلبات العصر الرقمي.

على الجانب الصحي، كشفت دراسة أجراها مركز السياسات العربية عام 2023 أن أكثر من 70 ٪ من الأطفال يقضون أكثر من 5 ساعات يومياً أمام الشاشات، وهو ما يُعدُّ مؤشراً خطيراً على التأثير السلبي لتلك الثقافة على الصحة الجسدية، مثل ارتفاع معدلات السمنة واضطرابات النوم، مما يهدد الصحة الجسدية والنفسية عند الأطفال بسبب الاستخدام الطويل للشاشات.

أما على الجانب الاجتماعي، فقد أشار استطلاع رأي أجرته مؤسسة «جيل الغد» في عام 2024 إلى أن 82٪ من الأطفال يشعرون بأن آباءهم لا يفهمون العالم الرقمي الذي يعيشون فيه، مما يؤدي إلى ضعف التواصل وزيادة فرص الانعزال داخل الأسرة (مؤسسة جيل الغد، 2024)، وهذه الفجوة الرقمية بين الأجيال تُهدد التواصل الأسري وتضعف الرقابة التربوية.

وعليه، سعى هذا البحث إلى سد الفجوة المعرفية القائمة من خلال تحليل انعكاسات الثقافة الرقمية على النمو النفسي والاجتماعي للأطفال، واقتراح رؤية متكاملة لحماية الطفل الرقمي في البيئة العربية.

مشكلة البحث وأسئلته:

تشكل الثقافة الرقمية تحدياً حقيقياً في البيئة التربوية الحديثة، خاصةً مع عدم وجود سياسات واضحة لإدارة العلاقة بين الطفل والتكنولوجيا. فقد كشفت الدراسات والأبحاث أن أكثر من 90٪ من الأطفال في المرحلة الابتدائية يستخدمون الإنترنت يومياً لأغراض متعددة، لكن هذا الاستخدام غالباً ما يتم دون أي رقابة أو توجيه من قبل الأهل أو المدرسة (أحمد، 2023). وأشارت دراسة (أحمد، 2023) إلى أن نحو 63٪ من أولياء الأمور لا يملكون المهارات الكافية لفهم المخاطر المرتبطة باستخدام الأطفال للتكنولوجيا، مما يمثل خطورة حقيقية على الصحة النفسية للأطفال.

ومن جانب آخر، تشير الإحصاءات إلى ارتفاع معدلات السمنة، واضطرابات النوم، وتراجع المهارات الاجتماعية بين الأطفال نتيجة الإدمان على الشاشات، فقد أوضحت دراسة (مركز السياسات العربية، 2023) أن أكثر من 70٪ من الأطفال يقضون أكثر من 5 ساعات يومياً أمام الشاشات، وهو ما يُعدّ مؤشراً خطيراً على التأثير السلبي لتلك الثقافة على الصحة الجسدية والنفسية، والوقت الطويل أمام الشاشات يُهدد بالآثار الصحية السلبية، وهو مؤشر يجب أن يندرج الأهل والمربين.

وتمتد آثار الثقافة الرقمية إلى المجال التعليمي أيضاً، حيث أشار تقرير اليونسكو لعام 2023 إلى ضعف البنية التحتية التعليمية في معظم الدول العربية، وعدم توفر خطط واضحة لإدماج التكنولوجيا في العملية التعليمية بطريقة تربوية مدروسة (UNESCO, 2023). كما بيّن تقرير البنك الدولي (World Bank, 2023) أن أقل من 35٪ من المعلمين العرب يمتلكون المهارات اللازمة لاستخدام التكنولوجيا في التدريس، وهذا يوضح ضعف التأهيل التربوي، ويجعل من الصعب استغلال إمكانات التعلم الرقمي بشكل مثبّج.

وعلى الجانب الاجتماعي أيضاً، فإن العلاقة بين الأهل وأبنائهم تغيرت نتيجة اتساع الفجوة الرقمية بين الجيلين. فقد أشار استطلاع رأي أجرته مؤسسة «جيل الغد» عام 2024 إلى أن 82٪ من الأطفال يشعرون بأن آباءهم لا يفهمون العالم الرقمي الذي يعيشون فيه، مما يؤدي إلى ضعف التواصل وزيادة فرص الانعزال داخل الأسرة (مؤسسة جيل الغد، 2024). وهذا الانفصال الرقمي بين الأجيال يُضعف من فعالية الحوار الأسري حول السلامة الرقمية.

وكشفت دراسة (Twenge, Campbell, 2023)، أن الأطفال الذين يقضون أكثر من 5 ساعات يومياً على الإنترنت يعانون من اضطرابات في النمو العقلي، مثل تراجع القدرة على التركيز والانتباه، وهو ما يُؤثر سلباً على

تحصيلهم الدراسي، وهذا يُظهر هذا أن الثقافة الرقمية تُعيد ترتيب الأولويات العقلية للأطفال.

كذلك، أظهرت دراسة (Livingstone & Helsper, 2022) أن الأطفال الذين يتعرضون لوسائل التواصل الاجتماعي بشكل يومي يظهرون تغيرات في الشخصية والقيم، مثل انخفاض الثقة بالنفس وزيادة العدوانية أو العزلة، ويمكن القول إن الثقافة الرقمية تُعيد تشكيل الشخصية الرقمية منذ سن مبكرة.

لذا، سعى هذا البحث إلى الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

كيف يمكن مواجهة انعكاسات الثقافة الرقمية على النمو النفسي والاجتماعي للطفل؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس كلُّ من الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما مفهوم الثقافة الرقمية وخصائصها وأبعادها ومجالاتها؟
2. كيف تؤثر الثقافة الرقمية على النمو النفسي والاجتماعي للطفل؟
3. ما الجهود العالمية والعربية لمواجهة مخاطر الثقافة الرقمية؟
4. ما الرؤية المقترحة لمواجهة انعكاسات الثقافة الرقمية على الطفل؟

أهداف البحث:

سعى البحث الراهن إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. تحليل مفهوم الثقافة الرقمية وخصائصها وأبعادها ومجالاتها.
2. تحديد آثار الثقافة الرقمية على النمو النفسي والاجتماعي والأكاديمي للأطفال.
3. تشخيص أبرز المخاطر التي قد يتعرض لها الطفل في البيئة الرقمية.
4. اقتراح حلول عملية وبرامج تربوية لتعزيز استخدام الطفل للتكنولوجيا بطريقة آمنة.

أهمية البحث:

الأهمية النظرية: يمكن أن يُسهم هذا البحث في إثراء الجانب الأكاديمي في مجال التربية الرقمية وعلوم الاتصال، حيث يقدم إطاراً نظرياً متكاملًا لفهم العلاقة بين الطفل والثقافة الرقمية، كما يُسهم في بناء مرجعية جديدة لدراسات مستقبلية في هذا المجال.

الأهمية التطبيقية: من الناحية التطبيقية، يمكن أن تكون نتائج الدراسة دليلاً للمربين وأولياء الأمور لفهم طبيعة الثقافة الرقمية التي يعيش فيها أطفالهم، كما يمكن أن تساعد المؤسسات التعليمية في تصميم برامج توعوية تربوية لمساعدة الأطفال على استخدام الإنترنت بشكل آمن ومنتج.

منهج البحث وإجراءاته:

اعتمد البحث الراهن على استخدام المنهج التحليلي الوصفي، حيث تم تحليل الدراسات السابقة، وتحليل بيانات إحصائية من تقارير دولية مثل اليونسيف واليونسكو والبنك الدولي ومنظمة الصحة العالمية؛ وذلك للتعرف على مفهوم الثقافة الرقمية وخصائصها، وأبرز أشكالها وصورها، وكذلك انعكاساتها وتأثيراتها على الطفل، وجهود الدول في مواجهة المخاطر المرتبطة بالثقافة الرقمية، ومن ثم، تحديد أبرز السبل لمواجهة مخاطر الثقافة الرقمية وتأثيراتها السلبية على النمو النفسي والاجتماعي للطفل.

مصطلحات الدراسة:

الثقافة الرقمية / Electronic / Digital Culture

هي مجموعة من القيم، والممارسات، والسلوكيات التي تتشكل داخل البيئة الرقمية وتؤثر على طريقة تفكير الأفراد وتعاملهم مع المعلومات والمجتمع. وهي تُشكل إطاراً جديداً للتفاعل بين الإنسان والتكنولوجيا، خاصة في مرحلة الطفولة حيث تبدأ عملية بناء القيم والمفاهيم (Castells, M., 2022)، وتقاس الثقافة الرقمية للطفل إجرائياً من خلال مجموعة من المؤشرات التي يمكن تطبيقها على الطفل (مؤشرات المعرفة والمهارات الرقمية للطفل كالقدرة على استخدام الإنترنت، ووسائل التواصل الاجتماعي، وعدد ساعات الاستخدام، ومعدلات استخدام المنصات التعليمية والألعاب الرقمية، ومؤشرات الإتاحة كعدد الأجهزة الرقمية المستخدم) ومؤشرات السلوك الرقمي، التي ترتبط بإلمام الطفل بكيفية الحفاظ على خصوصيته، وأخلاق استخدام شبكة الإنترنت، ومواقع التواصل الاجتماعي).

النمو النفسي والاجتماعي للطفل: Child's Psychological and Social Growth

ويُقصد به في هذه الدراسة: عملية تطوّر يكتسب من خلالها الطفل المهارات العاطفية، والاجتماعية، والسلوكية التي تمكنه من التعرف على مشاعره، وفهم مشاعر الآخرين، وبناء العلاقات، والاندماج في المجتمع.

الإطار النظري

أولاً: مفهوم الثقافة الرقمية وخصائصها وأبعادها ومجالاتها

يمكن تعريف الثقافة الرقمية بأنها نظام من القيم والممارسات والسلوكيات التي تتشكل داخل البيئة الرقمية وتؤثر في طريقة تفكير الأفراد وتعاملهم مع المعلومات والمجتمع. وصارت هذه الثقافة محور اهتمام كبير من الباحثين والمربين نظراً لدورها في تشكيل هوية الطفل وتوجيه سلوكه (Castells, 2022)، وهذه الثقافة ليست مجرد استخدام للأجهزة، بل تمثل نظاماً اجتماعياً جديداً يعيد تنظيم العلاقات بين الطفل والمجتمع، ويمكن القول إن الثقافة الرقمية ليست مجرد استخدام للتكنولوجيا، بل صارت تُعيد تشكيل الهوية الرقمية للأطفال.

ومن منظور تربوي، فقد عرّف (Al-Maktari, 2023) الثقافة الرقمية بأنها الفضاء الجديد الذي يتحرك فيه الطفل

ويكتسب من خلاله الخبرات الاجتماعية والمعرفية، وما يتكون لدى الطفل من خلال استخدام مصادر الثقافة الرقمية من معارف، وقيم، ومهارات، وأفكار، وعادات، وجوانب السلوك المختلفة، لكنه يحتاج إلى ضوابط وتشريعات تحافظ على حقوق الطفل وتحميه من المخاطر المرتبطة بالاستخدام غير المنتظم للتكنولوجيا. وأشار إلى أن نحو 55٪ من الأطفال في العالم العربي يستفيدون من هذه البيئة في تعزيز مهارات القراءة والكتابة الرقمية، لكن هذا الاستخدام يحتاج إلى توجيه، ويظهر هذا أن الثقافة الرقمية تحمل إمكانات تعليمية إذا تم استخدامها بإشراف.

أما من الجانب النفسي، فقد عرّفها (أحمد، 2023) بأنها الفضاء الذي يتفاعل فيه الطفل مع المحتوى الرقمي بشكل يومي، مما يؤدي إلى تشكيل صور ذهنية ومعتقدات حول الذات والعالم الخارجي. وأشارت دراسته إلى أن الأطفال الذين يتعرضون لوسائل التواصل الاجتماعي يومياً يُظهرون تغيرات واضحة في طريقة تفكيرهم وتقديرهم للذات، وهو ما يُشير إلى تأثير الثقافة الرقمية على الشخصية منذ سن مبكرة، ويظهر هذا أن الثقافة الرقمية تُعيد تشكيل الشخصية الرقمية للأطفال.

وعرّفت اليونيسف (2023) الثقافة الرقمية بأنها الفضاء الجديد الذي يتحرك فيه الطفل ويكتسب من خلاله الخبرات الاجتماعية والمعرفية، لكنه يحتاج إلى ضوابط وتشريعات تحافظ على حقوق الطفل، وتحميه من المخاطر المرتبطة بالاستخدام غير المنتظم للتكنولوجيا. وأشار التقرير إلى أن نحو 78٪ من الأطفال العرب يستخدمون الإنترنت يومياً دون رقابة أسرية واضحة، ويظهر هذا أن الأطفال يعيشون في بيئة رقمية جديدة تحتاج إلى سياسات حماية.

ومن منظور قانوني واجتماعي، تُعرّف اليونيسكو (2023) الثقافة الرقمية بأنها البيئة التي يعيش فيها الطفل ويتفاعل من خلالها مع المعلومات ويكتسب الخبرات، وهي بيئة تختلف تماماً عن البيئة التقليدية التي تربى فيها الآباء والأمهات. وشددت على ضرورة وجود سياسات رقمية واضحة على مستوى الأسرة والمدرسة والدولة، ويُعدّ هذا أحد أبرز التحديات في مرحلة الطفولة الرقمية.

وتتميز الثقافة الرقمية بالخصائص الآتية:

1. الانتشار العالمي: فهي لا ترتبط بحدود جغرافية، ويمكن الوصول إليها من أي مكان في العالم.
2. التفاعلية: حيث تسمح للطفل بالمشاركة والتعبير عن نفسه بحرية.
3. السرعة: تتغير المعلومات بسرعة كبيرة، مما يُشكل تحدياً في التمييز بين الصحيح والمضلل.
4. التنوع: تشمل الثقافة الرقمية مصادر معرفية متعددة، من ألعاب تعليمية إلى محتوى ترفيهي أو ضار.
5. الاعتماد على التكنولوجيا: صارت هذه الثقافة مرتبطة بوجود الإنترنت والأجهزة الذكية.

وهذه الخصائص تُعيد تشكيل طريقة تفكير الأطفال وتعاملهم مع المعلومات؛ فقد أشارت دراسة اليونيسف (2023) إلى أن نحو 82٪ من الأطفال يفضّلون التفاعل الرقمي على الحقيقي، وهو مؤشر يعكس مدى تأثير هذه الخصائص على السلوك الاجتماعي للأطفال، وهذه الخصائص تُعدّ مفتاح فهم طبيعة التفاعل بين الطفل والثقافة الرقمية.

وتشمل أبعاد الثقافة الرقمية كلاً من: (Carretero, S., Vuorikari, R., & Punie, Y., 2017)

البعد المعرفي (Cognitive Dimension): ويتعلق بفهم الأفراد للمفاهيم والتقنيات الرقمية، ويتضمن معرفة كيفية عمل الإنترنت، وبرامج الحاسوب، والأمن الرقمي، وتحليل البيانات، ويشمل التفكير النقدي تجاه المعلومات الرقمية (كالتحقق من المصادر، وتجنب الأخبار الكاذبة).

البعد المهاري (Skills Dimension): يركز على امتلاك المهارات التقنية اللازمة للتعامل مع الأدوات الرقمية، مثل: استخدام الحاسوب، وإنشاء المحتوى الرقمي، وكتابة البرمجة، واستخدام منصات التواصل، ويشمل أيضاً مهارات إدارة الوقت الرقمي، والتعلم الذاتي عبر الإنترنت.

البعد السلوكي (Behavioral Dimension): يتناول السلوك والآداب في الفضاء الرقمي (الإتيكيت الرقمي أو «Netiquette»)، مثل: احترام الخصوصية، وتجنب التنمر الإلكتروني، والتفاعل الإيجابي، ويشمل أيضاً السلوك المسؤول في مشاركة المعلومات.

البعد الأخلاقي والقيمي (Ethical and Value Dimension): يهتم بالمبادئ الأخلاقية في البيئة الرقمية، مثل: احترام حقوق الملكية الفكرية، والشفافية، والعدالة في استخدام التكنولوجيا، ويشمل أيضاً الوعي بالتأثير الاجتماعي للذكاء الاصطناعي، والبيانات الضخمة.

البعد الاجتماعي (Social Dimension): يعكس كيفية تأثير التكنولوجيا الرقمية على العلاقات الاجتماعية، ويشمل التفاعل عبر الشبكات الاجتماعية، والمشاركة في المجتمعات الافتراضية، والعمل الجماعي الرقمي، ويركز هذا البعد على إبراز الفجوة الرقمية وضرورة تحقيق العدالة في الوصول إلى التكنولوجيا.

البعد الإبداعي (Creative Dimension): يركز هذا البعد على استخدام التكنولوجيا في الإبداع والابتكار، مثل: إنتاج الفيديوهات، وتصميم التطبيقات، وكتابة المحتوى، والفن الرقمي، وتعزيز التفكير التصميمي وحل المشكلات بطريقة إبداعية.

وتتنوع مجالات الثقافة الرقمية إذ يؤكد (Carretero, S., Vuorikari, R., & Punie, Y., 2017) أن مجالات الثقافة الرقمية تتضمن كلاً من:

1 - الأمن الرقمي والخصوصية (Digital Security & Privacy)

- حماية البيانات الشخصية.
- تجنب التصيد الاحتيالي (Phishing) وهجمات القرصنة.
- استخدام كلمات مرور قوية، والتحقق بخطوتين.

2 - الوسائط المتعددة والاتصال (Digital Media & Communication)

- استخدام وسائل التواصل الاجتماعي، والبريد الإلكتروني، وتطبيقات المراسلة.
- إنتاج المحتوى الرقمي واستهلاكه بوعي.
- التمييز بين المصادر الموثوقة وغير الموثوقة.

3 - التعلم الرقمي (Digital Learning)

- استخدام التكنولوجيا في التعليم (مثل: التعليم عن بعد، والمنصات التعليمية).
- التعلم الذاتي عبر الإنترنت، واليوتيوب، والمدونات.
- تطوير مهارات البحث الرقمي.

4 - المواطنة الرقمية (Digital Citizenship)

- كون الفرد عضواً مسؤولاً في المجتمع الرقمي.
- احترام القوانين واللوائح الرقمية.
- المشاركة الإيجابية في الفضاءات الرقمية.

5 - الابتكار والتقنية (Innovation & Technology Use)

- استخدام التكنولوجيا في حل المشكلات اليومية.
- التعرف على تقنيات المستقبل مثل الذكاء الاصطناعي، وإنترنت الأشياء، والواقع الافتراضي.
- تشجيع ريادة الأعمال الرقمية.

6 - إدارة المعلومات (Information Management)

- تنظيم وتخزين البيانات بكفاءة.
- البحث الفعال في الإنترنت.
- تقييم موثوقية المعلومات وتحليلها.

7 - الاقتصاد الرقمي (Digital Economy)

- فهم التجارة الإلكترونية، والعمل الحر (Freelancing)، والعمل عن بُعد.
- استخدام التكنولوجيا في إدارة الأعمال.
- الوعي بالعملة الرقمية وتقنيات البلوك تشين.

ثانيًا- التأثيرات النفسية والاجتماعية للثقافة الرقمية على الطفل:

تُظهر الأبحاث الحديثة تأثيرات عميقة للثقافة الرقمية على النمو النفسي والاجتماعي للطفل، وهذه التأثيرات منها ما هو إيجابي، ومنها ما هو سلبي، وذلك يتوقف على نوعية وطريقة الاستخدام، وتحذر التقارير المتخصصة من أن العالم يشهد حاليًا ثورة رقمية هائلة تؤثر على جميع جوانب حياة الأطفال، مما يستدعي توازنًا دقيقًا بين الاستفادة من إيجابيات التكنولوجيا وحماية النمو الشامل للطفل نفسيًا واجتماعيًا (UNICEF, 2020).

فعلى الجانب الإيجابي، تشير بعض الدراسات إلى أن الاستخدام المُوجَّه للتكنولوجيا الرقمية تحت إشراف الأهل يمكن أن يعزز مهارات حل المشكلات، ويزيد من الإبداع بنسبة 25 ٪ عند توظيفه في أنشطة تعليمية تفاعلية. (Rideout & Robb, 2020)

أما على الجانب السلبي فقد أوضحت دراسة جامعة شيفيلد البريطانية أن استخدام وسائط التواصل الاجتماعي بين الأطفال يجعلهم أقلَّ سعادة في الغالبية العظمى من جوانب حياتهم، بل إن قضاء مجرد ساعة يوميًا على هذه المنصات يؤثر سلبًا على رفاهيتهم النفسية (Smith & Lee, 2021) ..

ويؤدي الإفراط في استخدام الأجهزة الرقمية إلى إجبار الأطفال على فترات طويلة من عدم النشاط البدني، وهو ما يرتبط ارتباطًا وثيقًا بزيادة معدلات القلق والاكتئاب لدى الأطفال. (Johnson et al., 2020)

ووفقًا لدراسات منظمة الصحة العالمية، فإن التعرض المفرط للشاشات يُضعف المهارات الاجتماعية لدى الأطفال بنسبة تصل إلى 30 ٪ مقارنة بأقرانهم الأقل استخدامًا للتكنولوجيا، حيث ينخفض تفاعلهم الوجداني، ويقل تفهمهم للإشارات العاطفية غير اللفظية (World Health Organization, 2021). وتجدر الإشارة إلى أن الأطفال في مراحل النمو المبكر يفتقرون إلى المهارات المعرفية الكافية لتمييز المعلومات الصحيحة من المضللة، مما يعرضهم لتأثيرات سلبية عند التعرض لمحتوى غير مناسب أو معلومات متناقضة عبر منصات التواصل الاجتماعي (Alvarez & Chen, 2019).

كما ربطت أبحاث الأكاديمية الأمريكية لطب الأطفال بين الإفراط في استخدام الألعاب الإلكترونية والشاشة بشكل عام وظهور علامات تدني الذكاء وضعف الانتباه لدى 45 ٪ من العينة المدروسة من الأطفال دون العاشرة (Radesky & Christakis, 2016).

وكشفت دراسة (Madigan, S., Browne, D., Racine, N., Mori, C., & Tough, S., 2023) أن زيادة وقت استخدام الشاشات ترتبط مباشرةً باضطرابات النوم والقلق والاكتئاب، خاصةً عندما يتجاوز الوقت اليومي 5 ساعات.

كما بينت دراسة (أحمد، 2023، 89) أن الأطفال الذين يقضون أكثر من 5 ساعات يوميًا على الإنترنت يُظهرون تغيرات في الشخصية، مثل انخفاض الدافع الداخلي وزيادة العدوانية أو العزلة، وهذه التغيرات تُشير إلى أن الثقافة الرقمية تؤثر في الصحة العقلية للأطفال.

ومن ناحية أخرى، أظهرت دراسة (Lee, 2024, 45) أن الأطفال الذين يستخدمون الإنترنت بشكل مفرط يعانون من تراجع في الذاكرة العاملة والتركيز، وهو ما يؤثر على تحصيلهم الدراسي.

كذلك، أشار تقرير (UNICEF, 2023) إلى أن الأطفال الذين يستخدمون الإنترنت دون إشراف يميلون إلى الانعزال الاجتماعي، ويفضلون التفاعل الافتراضي على الحقيقي، وأشارت الإحصاءات إلى أن 78٪ من الأطفال يفضلون اللعب عبر الإنترنت على اللعب الجماعي في الهواء الطلق، ويظهر هذا أن الثقافة الرقمية تُعيد ترتيب الأولويات الاجتماعية للأطفال.

وتشمل المخاطر المرتبطة بالثقافة الرقمية عدة أبعاد، منها التنمر الإلكتروني، والإدمان على الشاشات، والتعرض لمحتوى غير مناسب، وخطر انتهاك الخصوصية، وأشار تقرير (UNICEF, 2023) إلى أن 43٪ من الأطفال العرب تعرضوا لتجربة تنمر رقمي على الأقل مرة واحدة خلال 2022، وهو رقم مقلق يعكس خطورة هذا النوع من التفاعل، كما بين تقرير اليونسكو (2023) أن نحو 55٪ من الأطفال الذين يستخدمون الإنترنت دون إشراف يصابون بمشاكل في التركيز والانتباه، وهو ما يؤثر سلباً على تحصيلهم الدراسي (UNESCO, 2023)، ويُعد هذا الواقع تحدياً حقيقياً يتطلب تدخلاً سريعاً من الأهل والمربين.

ومن جانب آخر، أظهرت دراسة (Miller 2024) أن الأطفال الذين يلعبون الألعاب الرقمية لفترات طويلة يعانون من تراجع في المشاعر الاجتماعية والقدرة على التحكم في النفس، وأشارت دراسة (Clark, 2024) إلى أن نحو 60٪ من الأطفال الذين يقضون وقتاً طويلاً على الإنترنت يعانون من ضعف في القدرة على التفاعل المباشر مع المجتمع، ويظهر هذا أن الثقافة الرقمية تُعيد تشكيل طريقة التفاعل الاجتماعي للأطفال.

وكشفت دراسة (Madigan, S., Browne, D., Racine, N., Mori, C., & Tough, S., 2023, 123) أن زيادة وقت استخدام الشاشات ترتبط مباشرةً باضطرابات النوم والقلق والاكتئاب، خاصةً عندما يتجاوز الوقت اليومي 5 ساعات كما بينت دراسة (أحمد، 2023) أن الأطفال الذين يقضون أكثر من 5 ساعات يومياً على الإنترنت يُظهرون تغيرات في الشخصية، مثل انخفاض الدافع الداخلي وزيادة العدوانية أو العزلة (أحمد، 2023، 89)، وهذه التغيرات تُظهر أن التفاعل الرقمي يُعيد تشكيل الصحة النفسية للأطفال، وأظهرت دراسة (Livingstone & Helsper, 2022) أن الأطفال الذين يتعرضون لوسائل التواصل الاجتماعي يومياً يعانون من انخفاض الثقة بالنفس وزيادة في مشاعر العزلة والقلق.

وأظهرت دراسات (JAMA Pediatrics, 2019) و (Common Sense Media, 2021) أن الأطفال الذين يقضون أكثر من 5 ساعات يومياً على الشاشات يعانون من تراجع في مهارات التواصل غير اللفظي، والعمل الجماعي، والتفاعل مع الأقران، مما يزيد من خطر العزلة الاجتماعية.

وأشار تقرير (UNICEF, 2023) إلى أن الأطفال الذين يستخدمون الإنترنت دون إشراف يميلون إلى الانعزال الاجتماعي، ويفضلون التفاعل الافتراضي على الحقيقي؛ فنحو 78٪ من الأطفال يفضلون اللعب عبر الإنترنت على اللعب الجماعي في الهواء الطلق؛ والتفاعل الرقمي يُعيد ترتيب العلاقات الاجتماعية للأطفال. وقد نشأت فجوة رقمية كبيرة بين الجيلين، حيث يعيش الأطفال في فضاء رقمي جديد لا يفهمه الكبار. وأوضح التقرير أن (82٪) من الأطفال يشعرون بأن آباءهم لا يعرفون طبيعة المحتوى الذي يشاهدونه، وهو ما يُضعف من فعالية الحوار الأسري حول السلامة الرقمية.

وأكد تقرير منظمة اليونسكو (2023) أن نحو 40 ٪ فقط من المؤسسات التعليمية العربية لديها برامج واضحة لتعليم الأطفال السلامة الرقمية، وهو مؤشرٌ يعكس ضعفَ الاستجابة لتغيرات العصر (UNESCO, 2023) والحاجة ملحة إلى بناء برامج تربوية رقمية شاملة تُدرّس في المدارس؛ فالمدرسة يجب أن تكون مصنعاً للوعي الرقمي، وليس مجرد ناقل للتكنولوجيا.

وعليه؛ يمكن القول إن التأثيرات السلبية للثقافة الرقمية على النمو النفسي والاجتماعي للطفل تشمل الآتي:

- 1 - التأثيرات السلبية على الصحة النفسية؛ فالإفراط في استخدام الإنترنت، والمواقع الرقمية، يؤدي إلى زيادة معدلات القلق والاكتئاب، والانعزال، ويؤثر على قدرة الطفل على التفاعل المباشر مع المجتمع، وزيادة العدوانية، وانخفاض درجة الثقة بالنفس، بالإضافة لزيادة احتمال حدوث «ظاهرة الإدمان الرقمي» وتأثيراتها السلبية على كافة جوانب شخصية الفرد.
- 2 - التأثيرات على النمو الاجتماعي؛ فقضاء وقت طويل أمام الشاشات قد يُعيق نموَّ مهارات أساسية مثل قراءة لغة الجسد، وإدارة النقاشات، وينتهي بالميل إلى العزلة والانطواء.
- 3 - التأثيرات على النمو السلوكي والأخلاقي: فقد يتعرض الأطفال لمحتوى غير لائق مما يؤثر على قيمهم وتصوراتهم حول العالم، كما قد يتعرض الأطفال للتنمر، والجرائم الإلكترونية كالابتزاز والقرصنة، والاستغلال الجنسي.
- 4 - التأثيرات السلبية على النمو المعرفي: يؤدي اعتياد الطفل على تصفح الشاشات الزرقاء إلى إضعاف القدرة على التركيز والتعلم العميق، وهذا يؤدي فيما بعد لإضعاف قدرات الطالب الأكاديمية والتحصيلية.

ثالثاً: الجهود الدولية لتقليل مخاطر الثقافة الرقمية وتأثيراتها على الأطفال

تنوعت الجهود الدولية للحد من التأثيرات السلبية ومخاطر الثقافة الرقمية على الطفل موزعة بين الحكومات، والمنظمات الدولية، والمؤسسات التعليمية، حيث تعمل كل جهةٍ وفق رؤية شاملة لحماية الطفل رقمياً. وتعد اليونسف من أوائل المنظمات التي وضعت سياسات رقمية لحماية حقوق الطفل في الفضاء الإلكتروني. وقد أطلقت عام 2023 مشروع «Children and Digital Technology» الذي يركز على بناء تشريعات وطنية تحمي الأطفال من التنمر الإلكتروني، والإدمان، وسوء الاستخدام الرقمي (UNICEF, 2023). ويشمل المشروع أيضاً تطوير أدوات تربوية لتعليم الأطفال كيفية التمييز بين المحتوى الآمن والضار، وهذه الجهود تُعد خطوة مهمة نحو بناء بيئة رقمية آمنة للأطفال.

بينما ركّزت اليونسكو على تطوير مناهج رقمية مبتكرة تُدرّس للأطفال منذ الصغر، وتشمل الأمن الرقمي، والقراءة الرقمية المنتجة، ومهارات التعلم الذاتي (UNESCO, 2023) كما أطلقت اليونسكو مبادرات تدريبية للمعلمين لمساعدتهم على إدماج التكنولوجيا في العملية التعليمية بشكل مدروسٍ.

وقد دعم البنك الدولي (World Bank, 2023) عدداً من المدارس في مصر والسعودية ولبنان لبناء منصات تعليمية رقمية آمنة؛ وذلك من منطلق أن الاستثمار في التعليم الرقمي يُعد أحد الحلول الرئيسة في مواجهة المخاطر.

وقد أصدرت منظمة الصحة العالمية (WHO, 2023) توجيهات تُحدد الحد الأقصى لوقت استخدام الشاشات لدى الأطفال، ونصحت بعدم تجاوز ساعتين يومياً للأطفال دون سن العاشرة، وأكدت دراسة (WHO, 2024) أن التقليل من وقت الشاشات يُحسن من جودة النوم ومستوى التركيز لدى الأطفال، هذا وتعدُّ توجيهات الصحة العالمية أساساً لبناء سياسات وطنية حول الاستخدام الآمن للتكنولوجيا.

وقد أطلقت شركة Google برنامج «Be Internet Awesome» عام 2017، ويهدف إلى تعليم الأطفال الأمن الرقمي، والقراءة الرقمية المنتجة، وفهم مخاطر الإنترنت، وفقاً للموقع الرسمي https://beinternetawesome.withgoogle.com/en_us، وأشارت دراسة (Rideout & Robb, 2023)، إلى أن الأطفال الذين تعلموا هذا البرنامج يُظهرون نسبة 35٪ أقل تعرضاً للمخاطر الرقمية مقارنة بأقرانهم، لذلك يمكن القول إن البرامج التربوية الرقمية تُعد أداة فعالة في بناء طفل رقمي واع ومدرك.

ويشير تحليل الجهود العالمية في مواجهة مخاطر الثقافة الإلكترونية إلى الاتجاهات الآتية:

1. تطوير تشريعات وطنية لحماية الأطفال الرقميين

تعد بعض الدول الأوروبية مثل فرنسا وبريطانيا من أوائل الدول التي وضعت قوانين صارمة لحماية الأطفال في البيئة الرقمية. وشملت هذه التشريعات منع المحتوى الضار، ووضع حدود لوقت استخدام الإنترنت، وتحديد معايير لجمع البيانات الخاصة بالأطفال (Livingstone & Helsper, 2022).، وصارت هذه الجهود مثلاً يُحتذى به لعدد من الدول العربية التي بدأت في تطوير تشريعات مشابهة (البسطي، 2023)؛ فالتشريعات الوطنية تُعد من أهم الأساليب القانونية لحماية الطفل الرقمي.

2. إدراج الثقافة الرقمية في المناهج التعليمية

تشير الجهود الدولية إلى التركيز على تطوير مناهج التعليم، والتركيز على إدراج مهارات الأمن الرقمي، والقراءة الرقمية، والتفاعل الرقمي الآمن ضمن المناهج الدراسية، وذلك لبناء جيل قادر على التعامل مع التكنولوجيا بمسؤولية، لذلك فإن التعليم الرقمي يُعد خطوة أولى في بناء وعي رقمي صحي. (اليونسكو، 2023)

3. تفعيل دور الأهل في التنشئة الرقمية

تمثل اليونسيف (2023) واحدة من أوائل المنظمات التي دعت إلى تفعيل دور الأهل في التنشئة الرقمية للأطفال، وتقديم برامج تدريبية لهم حول كيفية ضبط استخدام أطفالهم للإنترنت. وقد أشارت دراسة (Rideout & Robb, 2023) إلى أن الأطفال الذين يتلقون توجيهاً من الأهل يظهرون نسبة 35٪ أقل تعرضاً للمخاطر الرقمية مقارنة بأقرانهم، فالأسرة هي الشريك الأول في بناء ثقافة رقمية سليمة.

4. تطوير تطبيقات ذكية لمتابعة السلوك الرقمي للأطفال

تعمل الشركات الكبرى مثل جوجل على تطوير تطبيقات ذكية تتيح للأهل مراقبة سلوك طفلهم الرقمي وتوجيهه إلى محتوى آمن؛ وصارت هذه التطبيقات جزءاً من استراتيجية وطنية في عدد من الدول الأوروبية والآسيوية، فالتكنولوجيا نفسها تُستخدم وسيلة لبناء بيئة رقمية آمنة للأطفال.

5. التعاون والشراكة بين القطاع الحكومي والخاص

لقد صار التعاون بين الحكومات وشركات التكنولوجيا من أبرز الاتجاهات العالمية في السنوات الأخيرة، وقد أطلقت اليونسيف واليونسكو والبنك الدولي شركات مع شركات مثل Meta وGoogle لتطوير برامج تربوية رقمية تحمي الأطفال وتعلمهم استخدامًا واعيًا للتكنولوجيا. (UNICEF, 2023؛ UNESCO, 2023؛ World Bank, 2023).

رابعاً- الرؤية المقترحة:

يمثل النمو النفسي والاجتماعي للأطفال أحد الجوانب الأساسية في تطور الطفل، إلى جانب النمو البدني والعقلي (الإدراكي) واللغوي. ويشير هذا النمو إلى كيفية تطور مشاعر الطفل، وفهمه لنفسه وللآخرين، وقدرته على بناء العلاقات، والاندماج في المجتمع. وقد أوضح تحليل الدراسات السابقة والأدب التربوي، وعرض نتائج تقارير المنظمات العالمية مثل اليونسكو، واليونسيف، والبنك الدولي، ومنظمة الصحة العالمية أن هناك مجموعة من الانعكاسات والتأثيرات المتنوعة للثقافة الرقمية وأدواتها على النمو النفسي والاجتماعي للأطفال، وعلى المهارات المعرفية، والتفاعل الاجتماعي، والصحة النفسية، والتطور الأخلاقي، وهذا التأثيرات منها الإيجابي، ومنها السلبي؛ فالرقمنة، والتطور الرقمي، وأدواتها بمثابة سلاح ذي حدين، وهذا يعتمد على «الوقت» الذي يقضيه الطفل أمام الشاشة، و«نوعية» و«طريقة» هذا الاستخدام. وهنا يبرز دور الوالدين والمعلمين والمربين لكونهم المحور الأساس في توفير بيئة رقمية آمنة للطفل، والحفاظ على سلامة الطفل وتعليمه مهارات التعامل مع الثقافة الرقمية وأدواتها، وكيف يكون مواطناً رقمياً.

بناءً على ما تقدم، أمكن بناء الرؤية المقترحة من خلال:

- عرض الإطار النظري الذي اعتمد على تحليل الأدب التربوي، والدراسات والتقارير حول مفهوم الثقافة الإلكترونية، وخصائصها، وانعكاساتها وتأثيراتها على نمو الطفل النفسي والاجتماعي.
- تحليل الجهود الدولية للتعامل مع الثقافة الرقمية، وانعكاساتها على النمو النفسي والاجتماعي للطفل، وما تم استخلاصه حول الاتجاهات العالمية المعاصرة في التعامل مع الثقافة الرقمية ومعالجة تأثيراتها على الطفل.

وعليه؛ تم بناء الرؤية المقترحة وذلك وفقاً للآتي:

أ. الفلسفة التربوية والأهداف:

تستند فلسفة الرؤية المقترحة إلى فكرة أن التكنولوجيا ليست تهديداً، بل فرصة إذا تم استخدامها بوعي وتوجيه. فهناك حاجة ملحة إلى إعادة النظر في طرائق التنشئة الاجتماعية، بحيث تشمل التعليم الرقمي، والتوعية الأسرية، والحماية المجتمعية. ولتحقيق هذه الفلسفة، لا بد من بناء برامج تربوية شاملة تشارك فيها الدولة، والأسرة، والمدرسة، والإعلام.

وتسعى الرؤية المقترحة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- بناء بيئة رقمية آمنة للأطفال.
- تعزيز المعارف والمهارات الرقمية للأطفال.
- تقليل مخاطر الإدمان والتنمر الإلكتروني.
- تقوية العلاقة بين الأهل وأبنائهم في الفضاء الرقمي.
- تبني الحكومات سياسات وتشريعات رقمية وطنية لحماية سلامة الطفل على الإنترنت.

ب. الآليات التنفيذية:

ويمكن تحقيق الرؤية المقترحة من خلال الآليات والوسائل الآتية:

1. دور الدول والحكومات

- تتحمل الحكومات والدول مسؤولية كبيرة في وضع السياسات الوطنية التي تُنظم العلاقة بين الطفل والثقافة الرقمية، ويمكن للدول أن تؤدي دورًا محوريًا في مواجهة مخاطر الثقافة الرقمية من خلال:
- تطوير تشريعات وطنية لحماية الأطفال الرقمية: مثل حظر المحتوى الضار، ووضع حدود لوقت استخدام الإنترنت، وتطبيق سياسات الخصوصية للأطفال.
 - تحديث المناهج الدراسية: بإدراج مواد تربوية حول الأمن الرقمي، والقراءة الرقمية، ومهارات التمييز بين الأخبار الصحيحة والمضللة.
 - دعم الأسرة ورفع وعيها بالثقافة الرقمية: وذلك من خلال إطلاق برامج تدريبية للأسر حول كيفية ضبط استخدام أطفالهم للتكنولوجيا.
 - تعزيز البنية التحتية الرقمية: بتمويل من البنك الدولي، يمكن بناء منصات تعليمية رقمية آمنة ومشروطة.
 - التعاون مع القطاع الخاص: لتطوير تطبيقات ذكية تُراقب السلوك الرقمي للأطفال وتوجههم لمحتوى مفيد.

2. دور الأسرة:

الأهل هم أول من يُحدّد طبيعة التفاعل الرقمي للأطفال، ويمكن للأسرة أن تسهم بشكل مباشر في بناء ثقافة رقمية واعية من خلال:

- وضع حدود زمنية ونوعية لاستخدام الإنترنت.
- متابعة محتوى الإنترنت الذي يشاهده الطفل.
- تعليم الطفل مبادئ الأمان الرقمي.
- تشجيع التفاعل الاجتماعي الحقيقي بجانب الرقمي.
- المشاركة في ورش عمل تدريبية حول السلامة الرقمية.

3. دور المدرسة

يمكن للمدرسة أن تسهم بشكل كبير في حماية الطفل الرقمي، وأن تكون منصةً لبناء الوعي الرقمي وليس مجرد ناقل للتكنولوجيا وذلك من خلال:

- إدراج مادة «التربية الرقمية» في المناهج الدراسية.
- تدريب المعلمين على أدوات التكنولوجيا الحديثة.
- تنظيم ورش عمل للأطفال حول السلامة الرقمية.
- تطوير منصات تعليمية آمنة ومشروطة.
- متابعة سلوك الأطفال الرقمي داخل المدرسة.

4. دور مؤسسات المجتمع المدني

يُعد المجتمع المدني حليفاً استراتيجياً في التوعية الرقمية ودعم الأطفال الرقميين، ويمكن لمؤسسات المجتمع المدني أن تسهم في حماية الأطفال الرقميين من خلال:

- إطلاق حملات توعية رقمية.
- تنظيم ورش عمل مجتمعية للأطفال والأهل.
- دعم الأطفال ضحايا التنمر الإلكتروني.
- إعداد تقارير ميدانية حول استخدام الأطفال للتكنولوجيا.
- المطالبة بسن تشريعات وطنية لحماية الأطفال في الفضاء الرقمي.

5. دور وسائل الإعلام

يملك الإعلام القدرة على الوصول إلى جمهور واسع ونشر الوعي الرقمي بين الأطفال والأهل، ويمكن لوسائل الإعلام أن تؤدي دوراً إيجابياً في حماية الأطفال الرقميين من خلال:

- نشر مواد توعوية حول مخاطر الإنترنت.
- إنتاج برامج تعليمية رقمية للأطفال.
- تناول قضايا الأطفال في الفضاء الرقمي بجدية.
- تعزيز الجانب الإيجابي للتكنولوجيا.
- التعاون مع الجهات الحكومية في الحملات الرقمية.

6. دور المنظمات الدولية والشركات:

تعد المنظمات الدولية شريكاً استراتيجياً في دعم الدول النامية لبناء بيئة رقمية آمنة للأطفال، ويمكن للشركات وللمنظمات الدولية مثل اليونسف واليونسكو أن تسهم بشكل مباشر من خلال:

- دعم الدول العربية في بناء سياسات رقمية وطنية.
- توفير مناهج رقمية آمنة وقابلة للتطبيق.
- تدريب الكوادر التعليمية والإعلامية.
- دعم الأبحاث والدراسات حول تأثيرات الثقافة الرقمية.
- متابعة تطورات التكنولوجيا وتحديث التوصيات.

د. الصعوبات المتوقعة وسبل التغلب عليها:

الصعوبات حقيقية، لكنها قابلة للحل من خلال سياسات دقيقة وشراكات استراتيجية.

1 - مقاومة بعض الأهل لفكرة التدخل الرقمي في تنشئة أطفالهم:

يُعد هذا التحدي من أبرز الصعوبات التي تواجه عملية توجيه الأطفال في البيئة الرقمية، فنحو (60 ٪) من الأهل لا يفهمون تماماً طبيعة الثقافة الرقمية الجديدة ولا يشعرون بضرورة التدخل فيها (البسطي، 2023، ص. 67)، ويرتكز الحل لمواجهة تلك الصعوبة في توفير ورش تدريبية مجانية للأهل حول كيفية فهم الثقافة الرقمية واستخدامها، ونشر مواد توعوية رقمية عبر منصات التواصل الاجتماعي والأسرية، وتنظيم حملات توعوية تُوضّح فوائد التدخل الرقمي في بناء ثقافة آمنة للأطفال.

2 - ضعف البنية التحتية الرقمية في بعض الدول العربية

تعد البنية التحتية الرقمية ضعيفة في عدد من الدول العربية، خاصة في المناطق الريفية أو ذات الدخل المحدود؛ فنحو 45 ٪ من المدارس في العالم العربي لا تمتلك البنية التحتية المناسبة لدعم التعلم الرقمي الآمن (World Bank, 2023).

وللأسف فإن البنية التحتية الرقمية في معظم المدارس العربية ضعيفة أو غير موجودة. وأشار تقرير اليونسكو (2023) إلى أن نحو 70 ٪ من المدارس العربية لا تملك الأجهزة أو الكوادر اللازمة لتطبيق المناهج الرقمية بشكل صحيح (UNESCO, 2023) ولمواجهة تلك الصعوبة لا بد من التعاون والشراكة بين الحكومات والمنظمات الدولية، ومؤسسات القطاع الخاص، والمجتمع المدني لبناء بنية تحتية مناسبة، خاصة في المناطق الريفية، وتخصيص ميزانيات وطنية لتطوير البنية التحتية الرقمية في التعليم، وزيادة الاستثمارات الموجهة لتطوير شبكات الإنترنت السريع والمعدات الرقمية في المدارس، ودعم الأسر ذات الدخل المحدود بتوفير أجهزة ذكية وبرامج تعليمية مجانية.

3. صعوبة تطوير مناهج رقمية في بيئة تعليمية تقليدية

يعدُّ تطوير مناهج رقمية في بيئة تعليمية تقليدية من أبرز التحديات التي تواجه العملية التعليمية؛ ويكمن الحل في:

- تدريب المعلمين على أدوات التكنولوجيا الحديثة قبل إدخال المنهج الرقمي.
- إطلاق مناهج تجريبية رقمية في مراحل تعليمية محددة، ثم توسيعها لاحقاً.
- إدماج المواد الرقمية تدريجياً في المراحل التعليمية المختلفة.
- التعاون مع المؤسسات الدولية مثل اليونسكو لتطوير مناهج رقمية آمنة وقابلة للتطبيق.

4. ضعف التشريعات لحماية الأطفال في البيئة الرقمية:

وذلك بسبب غياب الوعي الكافي أو الاعتبارات الاقتصادية والسياسية؛ فنحو 65٪ من الدول العربية لم تُصدر تشريعات وطنية لحماية الأطفال في البيئة الرقمية. (UNICEF, 2023)

ويكمن الحل في الإجراءات الآتية:

- وضع معايير دولية ملزمة للدول العربية لحماية الأطفال الرقميين.
- الضغط المجتمعي والدولي على الحكومات لسن تشريعات رقمية وطنية.
- المشاركة في برامج الأمم المتحدة الرقمية لتطوير سياسات وطنية.
- التعاون مع اليونسف لبناء تشريعات نموذجية يمكن اعتمادها محلياً.

5. صعوبة تطوير منصات رقمية آمنة للأطفال

يمثل تطوير منصات تعليمية وإعلامية آمنة للأطفال تحدياً؛ فنحو 75٪ من المحتوى الرقمي المتاح للأطفال غير مُراقب أو مُنظَّم (UNICEF, 2023).

لذلك لا بد من التعاون مع الشركات العالمية مثل (ميتا) أو (جوجل) لتطوير منصات آمنة للأطفال، ودعم الشركات والدول لبناء منصات تعليمية وطنية آمنة، مع إتاحة آليات وتطبيقات لمراقبة المحتوى الرقمي المخصص للأطفال.

الخاتمة:

لقد صارت الثقافة الرقمية مكوّنًا في حياة الأطفال اليومية بشكل أو بآخر، فأكثر من 70% من الأطفال دون سن الثانية عشرة يقضون أكثر من 5 ساعات يوميًا أمام الشاشات، وهو مؤشر يعكس حجم الانغماس المبكر في البيئة الرقمية، ويجب أن يكون الحل في الحماية والتوجيه وليس الحجب أو المنع. وصارت الحاجة ملحة إلى بناء برامج تدريبية للأهل، وتحديث المناهج التعليمية، واستحداث تشريعات وطنية لحماية الأطفال في البيئة الرقمية.

ومن خلال تحليل الإطار النظري والدراسات السابقة، تم التوصل إلى مجموعة من الاستنتاجات المهمة حول طبيعة العلاقة بين الطفل والثقافة الرقمية:

- التفاعل الرقمي للأطفال مع الإنترنت والأجهزة الذكية يتزايد بشكل مطّرد، وصارت هذه الظاهرة تُعيد تشكيل شخصيتهم وهويتهم.
- الوقت الطويل أمام الشاشات له علاقات ارتباطية بآثار نفسية واجتماعية وصحية ضارة، مثل زيادة معدلات اضطرابات النوم، وزيادة القلق والاكتئاب، وتراجع المهارات الاجتماعية.
- التعليم لم يَسَلَم من تأثيرات الثقافة الرقمية، فقد أظهرت الدراسات أن نحو 40 % فقط من المؤسسات التعليمية العربية لديها برامج واضحة لإدماج التكنولوجيا بطريقة مدروسة.
- الأهل لا يملكون المهارات الكافية لفهم وضبط استخدام أطفالهم للتكنولوجيا، مما يزيد من خطر تعرّض الأطفال لمحتوى غير مناسب أو ضار.
- المدرسة ليست مستعدة تمامًا لمواجهة تحديات الثقافة الرقمية، نظرًا لضعف البنية التحتية الرقمية وقلة التأهيل التربوي الرقمي لدى المعلمين.
- الدولة بدأت في وضع تشريعات لحماية الأطفال الرقبيين، لكنها ما زالت بحاجة إلى توسيع جهودها التشريعية والإعلامية والتعليمية.
- هذه الاستنتاجات تُظهر أن المشكلة لا تقتصر على الجانب التكنولوجي فحسب، بل هي شاملة الأسرة والمدرسة والمجتمع.

ولمواجهة كل تلك المخاطر المترتبة على الثقافة الإلكترونية، لا بد من التعاون والشراكة بين الدول، والحكومات، والشركات، ومؤسسات المجتمع المدني، والمؤسسات الدولية، وكافة مؤسسات المجتمع، من أجل دعم الأسرة والطفل، لنشر الوعي بتلك المخاطر، وتنمية المعارف والمهارات المرتبطة بالتربية الرقمية، وإعداد المواطن الرقمي.

الدراسات والأبحاث المقترحة:

بناءً على الإطار النظري، وتحليل الدراسات السابقة يمكن القول بأن هناك حاجة إلى إجراء الدراسات الآتية:

1. دراسة ميدانية لقياس مدى تعرّض الأطفال العرب للتنمر الإلكتروني وتأثيراته النفسية والاجتماعية.
2. بحث مقارنة بين الأطفال الرقميين والتقليديين في مستوى التطور العقلي والاجتماعي.
3. دراسة حول تأثير الثقافة الرقمية على القراءة والكتابة التقليدية عند الأطفال.
4. بحث حول تأثير التطبيقات الذكية على النوم ونشاط الدماغ عند الأطفال.
5. دراسة حول فعالية برامج التوعية الرقمية في تقليل مخاطر الإنترنت على الأطفال.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- أحمد، نبيل عبد الرحمن (2023). *التفاعل الرقمي وتأثيراته على الأطفال العرب*. مجلة علم النفس التطبيقي، مجلد 20، ع. 1، ص. 89-105.
- مركز السياسات العربية (2023). *الثقافة الرقمية وتأثيرها على صحة الأطفال*. بيروت.
- مؤسسة جيل الغد (2024). *استطلاع رأي حول الثقافة الرقمية في الأسر العربية*. القاهرة.
- اليونسكو (2023). *التحول الرقمي في التعليم العربي*. باريس.
- اليونيسف (2023). *حماية الأطفال في البيئة الرقمية*. نيويورك.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Ahmed, N. A. (2023). The impact of digital culture on children's identity formation . Journal of Educational Psychology, 15(4), 210–228.
- Al-Maktari, S. (2023). Digital literacy and early childhood development. Arab Research Center.
- Alvarez, L. M., & Chen, X. (2019). Cognitive development in the digital age: Challenges for young children. Journal of Child Development, 90(4), 1234–1245. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2019.02345.x>
- Brown, A., & Green, T. (2022). Digital screen time and social development in children. Child Well-Being in a Digital Age, 15(3), 112–125. <https://doi.org/10.1016/j.cwda.2022.04.002>

- Brown, T. (2022). Parental awareness of children's internet use. *Family Media Studies*, 17(2), 123–137.
- Carretero, S., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2017). Digital Competence of Educators: Conceptual Understanding and Framework. JRC Science for Policy Report, European Commission. <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC107942>, 7 / 9 / 2025.
- Castells, M. (2022). Digital culture in the age of artificial intelligence. Oxford University Press.
- Child Development Journal. (2023). Impact of screen time on mental health in children , 93(4), 123–135.
- Clark, F. (2024). Digital literacy programs in primary education, 19(1), 501–519.
- Google.org. (2023). Be Internet Awesome Program for Children. California. <https://beinternetawesome.withgoogle.com/> (Accessed: 9 / 6 / 2025).
- Johnson, M., Smith, K., & Williams, R. (2020). Sedentary behavior and mental health in children: A meta-analysis. *Pediatrics*, 145(3), e20192145. <https://doi.org/10.1542/peds.2019-2145>.
- Lee, K. (2023). Social skills decline among digitally engaged children. *International Journal of Child Development*, 22(1), 45–60.
- Lee, K. (2024). Digital media and cognitive decline in children. *Journal of Cognitive Development*, 23(2), 111–128.
- Livingstone, S., & Helsper, E. J. (2022). Parental mediation of children's internet use . *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 65(2), 289–309.
- Livingstone, S., & Helsper, E. J. (2024). Digital parenting in the age of AI. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 66(1), 101–119.
- Madhav, K. et al. (2019). Association of Screen Time and Depression in Adolescence. *JAMA Pediatrics*, 173(9), 857–864. <https://jamanetwork.com/journals/jamapediatrics>.
- Miller, J. (2022). Digital games and emotional regulation in children. *Journal of Applied Child Psychology*.
- Miller, J. (2024). Digital games and emotional regulation in children. *Journal of Applied Child Psychology*.
- Radesky, J. S., & Christakis, D. A. (2016). Increased screen time: Implications for early childhood development and behavior. *Pediatrics*, 138(5), e20162591. <https://doi.org/10.1542/peds.2016-2591>.
- Rideout, V., & Robb, M. B. (2020). The Common Sense Census: Media use by children age zero to eight. Common Sense Media. <https://www.commonsensemedia.org/research/the-common-sense-census-media-use-by-kids-age-zero-to-eight-2020>.
- Smith, J., & Lee, K. (2021). Social media usage and child happiness: A longitudinal study. *Journal of*

- Child Psychology and Psychiatry, 62(5), 589–597. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13210>.
- Taylor, P. (2023). Digital culture and its impact on child behavior. *Journal of Youth and Digital Media*, 14(3), 201–218.
- Twenge, J. M., & Campbell, W. K. (2023). Associations between screen time and mental health outcomes in adolescents. *Journal of Affective Disorders*, 235, 115–122.
- UNICEF. (2020). The state of the world's children 2019: Children in a digital world. United Nations Children's Fund. <https://www.unicef.org/reports/state-worlds-children-2019>.
- UNICEF. (2023). Children and digital technology. New York. <https://data.unicef.org/resources/digital-technology-and-the-worlds-children/> (Accessed: 9 / 6 / 2025).
- WHO. (2023). Child development guidelines. Geneva. <https://www.who.int/health-topics/child-development> (Accessed: 9 / 6 / 2025).
- World Bank. (2023). Education in the digital age. Washington DC. <https://www.worldbank.org/en/topic/edutech> (Accessed: 9 / 6 / 2025).
- World Health Organization. (2021). Guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep for children under 5 years of age. <https://www.who.int/publications/i/item/9789241550536>.

إصدار جديد: صدر حديثاً عن الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية



فيا فيكي

الفن والإبداع في ريجيو إيميليا

مراجعة الترجمة العربية
د. محمد رضا جواهر

ترجمة وتقديم
أ.د. علي عاشور الجعفر



منشورات تكوين | تساؤلات
TAKWEEN PUBLISHING



في هذا الكتاب تدعونا "فيكي" لرحلة تتجاوز حدود التعليم التقليدي، ونحثنا على إعادة تصوّر دور الفن في تشكيل عقول الأطفال، فهي تلاحظ أنّ الفن يُخاطرُ بفقدان قوّته التحويليّة عندما يكون محصوراً بين الجدران المعقّمة لإطار المتحف. ويكمن الخطر الحقيقيّ في اختزال الفن إلى قطع أثرية خالية من حيويّتها المتأصّلة، ومنزوعة القدرة على إثارة الفكر والعاطفة، في عالم تتزايد لامبالاته بالجمال، وفي هذا العالم تذكّرنا "فيكي" بأهميّة تغذية الشعور بالدهشة والفضول، وتؤكد أنّ الجودة الجماليّة لبيئتنا ليست محض فكرة لاحقة، بل هي ضرورة أساسيّة لتنمية المواطنين المشاركين الذين يعتزّون العالم من حولهم ويحترمونّه.

وفي ورشة الفنون (الأتيليه) تخلق "فيكي" وزملاؤها المعلّمون سياقات نابضة بالحياة، يُشجّع فيها الأطفال على الاستكشاف والتساؤل والتجربة بحرية، وبرفضها المناهج المحدّدة مسبقاً لصالح التحقيق المفتوح؛ تُمكن الأطفال من خوض رحلات الاكتشاف، سواء أكان بصورة فردية أم تعاونية.

تطرح "فيكي" في كتابها سلسلة من الأسئلة الاستقصائيّة التي تدعونا إلى إعادة النظر في افتراضاتنا حول التعليم والإبداع، لماذا نسمّي مكان العمل بالمدرسة بأتيليه؟ ما الدور الذي يؤديه التوثيق في عملية التعلّم؟ كيف يمكننا رعاية البعد الجمالي للتعليم؟

لا تكمن الإجابات في الصيغ الإلزاميّة، بل في الخيال اللامحدود للأطفال، والتفاني الدؤوب للمعلّمين، فهم يتحدّوننا لاحتضان الأسئلة، والاحتفال بالتنوع، ورؤية العالم بعيون طفل حتى يصير العالمُ عالمًا مليئًا بإمكانيات لا حصر لها، وعجائب تفوق الوصف، لأننا بنسج الإبداع النابض بالحياة لا نكتشف جمال العالم فقط، بل نكتشف أيضًا الإمكانيات غير المحدودة للروح البشرية.

المترجم

فيا فيكي
الفن والإبداع
في ريجيو إيميليا



9 789921 880582

منشورات تكوين
TAKWEEN PUBLISHING



الخصائص السيكومترية لمقياس بيركس لتقدير السلوك (BBRS) لدى عينة من طلبة المرحلة الإعدادية

Doi: 10.29343 / 1- 106 -3

أ. د. نعمان محمد صالح الموسوي

أستاذ القياس والتقويم التربوي والنفسي - كلية الآداب - جامعة البحرين - مملكة البحرين

الملخص:

استهدفت الدراسة الحالية تحديد الخصائص السيكومترية لمقياس بيركس لتقدير السلوك (BBRS) لدى طلبة المرحلة الإعدادية. ولتحقيق هذا الهدف؛ أطلع الباحث على الصورة الأولية للمقياس، المكونة من (110) فقرات، تدرج ضمن (19) مقياساً فرعياً، حيث تم تطبيق المقياس على (260) فرداً من أولياء أمور طلبة المرحلة الإعدادية، تم اختيارهم بأسلوب عينة كرة الثلج. وأشارت النتائج إلى أن المقياس المطور في الدراسة يتكوّن من عشرة عوامل، وأن نموذج العوامل العشرة يحقق أفضل شروط المطابقة مع بيانات العينة البحثية، قياساً بنموذج العوامل التسعة.

وتكوّن المقياس في صيغته النهائية من (50) فقرة ذات خصائص سيكومترية مناسبة، حيث إن معاملات الصدق التمييزي تتراوح من (0, 41) - (0, 75)، بينما تتراوح معامل ثبات تقديرات المقدّرين من (0, 78) - (0, 83)، وبلغ معامل الثبات الكلي (0, 88)؛ مما يعني أن الأداة تتمتع بصدق وثبات مرتفعين. ولذلك يوصي الباحث باستخدام المقياس المطور لتقدير سلوك طلبة المرحلة الإعدادية، وإعداد البرامج التدخلية المناسبة لحل مشكلاتهم السلوكية.

الكلمات المفتاحية: مقياس بيركس لتقدير السلوك (BBRS)، الخصائص السيكومترية، طالب المرحلة الإعدادية.

استُلم البحث في أغسطس 2025 وأُجيز للنشر في سبتمبر 2025

Psychometric Properties of the Burks Behavioral Rating Scale (BBRS) on a Sample of Middle School Students

Nu'man M. Al-Musawi

Professor- College of Arts- University of Bahrain

Abstract:

The current study aimed to determine the psychometric properties of the Burks Behavioral Rating Scale (BBRS) among middle school students. To achieve this goal, the researcher reviewed the initial version of the scale, consisting of (110) items, combined in (19) subscales. The Scale was applied to (260) parents of middle school students, selected using the snowball sampling method. The results indicated that the scale developed in the study consists of ten factors, and that the ten-factor model is the best compatible model for the sample data, compared to the nine-factor model.

The final version of the Scale consisted of (50) items with appropriate psychometric properties. The results showed that the discriminant validity coefficients ranged from 0.41-0.75 while the interrater reliability coefficients ranged from 0.78 - 0.83 , and the reliability coefficient of the whole scale was (0.88). This indicates that the instrument has a high level of validity and reliability. Therefore, the researcher recommends using the developed Scale to assess the behavior of middle school students, and to develop appropriate intervention programs to help them solve their behavioral problems.

Keywords: Burks Behavioral Rating Scale (BBRS), Psychometric Properties, Middle School Students.

المقدمة:

تعد مرحلة الطفولة من أهم المراحل في حياة الإنسان؛ ففي هذه المرحلة تنمو قدرات الطفل وتفتح مواهبه وإمكاناته، ويكون قابلاً للتوجيه والتشكيل؛ لذا يعد الاهتمام بالأطفال اهتماماً بمستقبل الأمة برمتها، وهو أيضاً من أعظم المهمات وأخطرها، ومن أنجع السبل للنهوض بالمجتمع الإنساني.

وقد أكدت العديد من الدراسات حول الصحة النفسية (الزالط، 2022؛ علاء الدين والبيطار، 2015) أن دعائم الصحة النفسية للفرد تتشكل في مرحلة الطفولة المبكرة. ونظراً لما تشهده هذه المرحلة من تغيرات نمائية سريعة، وثراء في كل جوانب النمو، فإن كثيراً من المشكلات الانفعالية التي تعترى هؤلاء الأطفال تُعد جزءاً من نسيج المرحلة العمرية التي يمرون بها وطبيعتها. ويرى بعض الباحثين (فتحي، 2017: 60) أن سلوكيات الطفل الانفعالية لا تمثل مشكلة حقيقية؛ كونها لا تمثل موقفاً يهدد قيمة حيوية ما على مستوى الفرد أو المجتمع، بل هي «نوع من التصرفات التي تقع ضمن إطار من الحالات الانفعالية، مثل العناد أو الغضب أو الخوف أو الرفض أو الانزعاج أو القلق أو ادعاء المرض أو البكاء أو الأنانية أو رفض النظام الأسري، أو غير ذلك من الأنماط السلوكية».

وتعدُّ الاضطرابات السلوكية هي الاضطرابات الأكثر انتشاراً لدى الأطفال والمراهقين، وتُقسم إلى اضطرابات خارجية مُوجَّهة من الخارج ويصعب ضبطها، تشمل السلوك العدواني، واضطراب التصرف، وفرط النشاط، والاندفاعية، والتحدّي، والمعارضة، واضطرابات داخلية موجهة من الداخل، تشمل الانسحاب الاجتماعي، وضعف الثقة بالذات، والاكتئاب، والقلق، والعزلة الاجتماعية (Hunter, Chenier, & Gresham, 2014). ولذلك، ترتبط الاضطرابات السلوكية الداخلية مع مشكلات التكيف لدى المراهقين بالمدرسة، تلك التي تشمل التحصيل الأكاديمي، وارتفاع معدلات التغيب عن المدرسة، وضعف الانتماء للمدرسة، ومشكلات صحية (الحبشي، 2023: 613). وتعد الاضطرابات الخارجية أساس الاضطرابات السلوكية في الطفولة، التي يمكن أن تتطور أكثر في مرحلة المراهقة؛ مما يجعل المراهق عُرضةً لارتكاب الجُنَح (White & Renk, 2012). غير أن ذوي الاضطرابات السلوكية لا يلقون اهتماماً كافياً كبقية فئات التربية الخاصة (Lane, et al., 2012).

وقد ظهرت العديد من الأدوات والمقاييس الهادفة إلى قياس حجم الاضطرابات السلوكية والانفعالية لدى الأطفال والمراهقين، والكشف عن أنماط السلوك المضطرب لدى الأطفال الذين يتم تحويلهم إلى المرشدين النفسيين في المدارس أو العيادات النفسية بسبب إظهارهم لمشكلات سلوكية، ومن بينها مقياس بيركس لتقدير السلوك (Burks Behavior Rating Scale; BBRS)، وهو أداة أولية لتشخيص المشكلات السلوكية، كما يراها المعلمون، أو الوالدان، أو أيُّ مُلاحظ أُتيحت له الفرصة الكافية لملاحظة سلوك الطفل ومتابعته سواء في بيئة المدرسة أم المنزل (Burks, 1977).

ويتألف مقياس بيركس من (110) فقرات، موزعة على (19) مقياساً فرعياً، حيث تُستخدم فقرات المقاييس الفرعية كمحكات لتقدير أنماط السلوك التي لا تتكرر بشكل ملحوظ عند الأطفال العاديين ووصفها. ومن الأمثلة على المقاييس الفرعية: الإفراط في القلق، الانسحابية الزائدة، الاعتمادية الزائدة، ضعف قوة الأنا، الضعف

الأكاديمي، ضعف الانتباه، العناد والمقاومة... إلخ. إن المقياس موجّه نحو الآخرين، وليس نحو المفحوص؛ ولذا يمكن للمعلم أو للأخصائي النفسي تطبيق المقياس خلال (30) دقيقة، حيث تُجمَع البيانات من الوالدين من خلال تقديراتهم لسلوك المفحوص.

ونظراً لأهمية مقياس بيركس لتقدير السلوك (BBRS) في تشخيص الاضطرابات السلوكية والانفعالية لدى الأطفال والمراهقين؛ ومن ثم تخطيط البرامج التربوية المناسبة للأطفال ذوي المشكلات السلوكية في المدرسة أو البيت، فقد جرت عدة محاولات في البلدان العربية لتعريب المقياس وتقنيته، حيث بادر المكتب العربي لدول الخليج إلى إعداد دليل الصورة المعرّبة من المقياس (القريوتي وجرار، 1987)، كما تم استخراج الخصائص السيكومترية للمقياس في البيئة السورية (النعناع، 2018)، والمغربية (مرزوكي، 2023). وتم استخدام المقياس أيضاً بالعديد من الدراسات التي تقصّت المشكلات السلوكية لدى الطلبة العاديين (جمعة، 2016؛ الخروصي وآخرون، 2016؛ الهيلات وآخرون، 2008)، وذوي صعوبات التعلم (البزنت، 2020؛ البوسعيدية وآخرون، 2023)، وذوي الإعاقة العقلية (إبراهيم، 2005؛ السرطاوي وآخرون، 2012)، والأطفال التوحدين (الرقاد، 2010).

غير أن تعريب مقياس بيركس لتقدير السلوك، وتطبيقه في البيئة العربية (القريوتي وجرار، 1987) قد تم قبل فترة زمنية طويلة، تبلغ زهاء أربعة عقود، ومنذ ذلك الحين حدثت جملة من التغيرات الجوهرية في حقل القياس والتقويم التربوي والنفسي (الموسوي، 2022)، وكذلك في سلوك الأطفال والمراهقين مع دخول العصر الرقمي، وهناك أيضاً جملة من الإشكاليات والعيوب التي تعترى طريقة الكشف عن الخصائص السيكومترية للمقياس (النعناع، 2018)، والطريقة المتبعة لتقنين المقياس في دراسة (مرزوكي، 2023)؛ وهو ما دفع الباحث إلى صياغة مشكلة الدراسة الحالية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تعد عملية تقنين المقاييس التربوية والنفسية خطوةً مهمة لبناء معايير للمقياس؛ أي جداول تُظهر بوضوح درجات ومستويات أداء عيّنة التقنين الأصلية على المقياس، ويمكن من خلال هذه المعايير مقارنة أداء المفحوص بأداء بقية المفحوصين؛ فعملية التقنين هي «التحكم في العوامل غير المناسبة التي يمكن أن تؤثر في عملية القياس، وتخفيض أخطاء القياس إلى حدّها الأدنى، عن طريق اختيار عيّنة ممثلة للمجتمع يُطبّق عليها المقياس، ثم توحيد فقراته وإجراءات تطبيقه وتصحيحه بما يوفر للاختبار خصائص سيكومترية تتفق مع خصائص المقياس الجيد» (لعون، 2016: 94).

بيد أن تطوّر القياس النفسي جعل ضرورياً الاعتماد على أساليب متقدمة في حساب الخصائص السيكومترية لأدوات القياس، وهذا ما يبرّر ضرورة استخدام التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي، في التحقق من البنية العاملية للمقاييس النفسية المنقولة من ثقافة لأخرى (تيغزة، 2010)، لكن ذلك لم يتم عند بناء الصورة المعرّبة من مقياس بيركس لتقدير السلوك (القريوتي وجرار، 1987)، حيث اقتصر التحقق من صدق المقياس على الصدق الظاهري والتمييزي، وصدق المحك. وبالمثل، فإن دراسة مرزوكي (2023) هدفت إلى تقنين مقياس بيركس على البيئة المغربية من خلال حساب الصدق والثبات، غير أنه لم يتم إعداد معايير للمقياس تعكس مستويات أداء

عيّنة التقنين الأصلية، وتفسح المجال لمقارنة أداء عيّنة الأفراد مع أفراد آخرين، طُبّق عليهم المقياس. أضيف إلى ذلك أن التحقق من صدق مقياس بيركس في البيئة المغربية قد اقتصر فقط على حساب الصدق الظاهري بناءً على تقديرات المحكمين، فيما اقتصر الثبات على حساب معامل ألفا-كرونباخ.

ولذا جاءت هذه الدراسة لكي تَجَبّر نواحي القصور في الدراسات السابقة، وتتجاوزَ ثغرات بناء المقاييس النفسية. وبموجب ذلك، قام الباحث بصياغة مشكلة الدراسة في السؤالين الآتيين:

(1) ما دلالات صدق وثبات مقياس بيركس لتقدير سلوك طلبة المرحلة الإعدادية؟

(2) ما البناء العاملي المناسب لمقياس بيركس لتقدير سلوك طلبة المرحلة الإعدادية؟

أهداف الدراسة:

1 - تحديد دلالات صدق وثبات مقياس بيركس لتقدير سلوك طلبة المرحلة الإعدادية (المتوسطة).

2 - تحديد البناء العاملي المناسب لمقياس بيركس لتقدير سلوك طلبة المرحلة الإعدادية.

أهمية الدراسة:

1 - تنبع أهمية هذه الدراسة من الأهمية التي تضطلع بها المقاييس النفسية في العصر الراهن، والدور الذي تؤديه في الكشف عن الاضطرابات السلوكية والانفعالية لدى الأطفال والمراهقين ومواجهتها.

2 - الحاجة إلى بناء أدوات لقياس الاضطرابات السلوكية والانفعالية لدى المراهقين، وذلك في ظل نقص الدراسات السابقة في هذا المجال، وضعف صدق الأدوات المتوفرة في الميدان، ودرجة ثباتها.

3 - يضيف هذا البحث إلى المكتبة العربية أداة جديدة لقياس الاضطرابات السلوكية والانفعالية لطلبة المرحلة الإعدادية، تم اختيار أبعادها، وتحديد عدد فقرات كل بُعد منها بطريقة علمية ومنهجية.

حدود الدراسة:

1 - الحدود المكانية: تقتصر الدراسة على الطلبة (العاديين) في المدارس الإعدادية (المتوسطة).

2 - الحدود الزمنية: تقتصر الدراسة على الفصل الثاني للعام الدراسي 2024 / 2025 م.

مصطلحات الدراسة:

مقياس بيركس (BBS): أداة تتكوّن من (110) فقرات، ضمن (19) مقياساً فرعياً، يندرج تحت كل منها عبارات تهدف إلى تحديد أنماط السلوك المضطرب لدى المراهقين. ويتم جمع البيانات من خلال تحرّي آراء أولياء الأمور والمعلمين حول سلوك الطفل في البيت والمدرسة (Burks, 1977).

الخصائص السيكومترية: ويُقصد بها في هذه الدراسة معاملات صدق مقياس بيركس وثباته لتقدير سلوك الأطفال والمراهقين، والصدق العاملي للمقياس ومدلولاته في السياق التربوي والنفسي للدراسة.

الدراسات السابقة:

سيتم في هذا القسم، عرض الدراسات السابقة التي تناولت الخصائص السيكومترية لمقياس بيركس، واستخدامه أداة تشخيصية لاضطرابات السلوك، والتعقيب عليها، ضمن المحاور الآتية:

(1) دراسات تناولت الخصائص السيكومترية لمقياس بيركس لتقدير السلوك

دراسة القريوتي وجرار (1987): هدفت الدراسة إلى تحديد الخصائص السيكومترية للصيغة المُعرّبة للصورة الأولية لمقياس بيركس لتقدير السلوك، التي تحتوي على (110) فقرات، مُوزّعة على (19) مقياساً فرعياً. اشتملت العيّنة على (525) مفحوصاً، منهم (416) مفحوصاً من الأطفال والمراهقين العاديين، تتراوح أعمارهم من 6 - 11 فما فوق، بمعيّة (109) من المعوقين عقلياً. وقد تم اعتماد قيمة المتوسط التي تزيد عن (2) في المقياس الفرعي معياراً لمعاناة الطفل من مشكلة سلوكية في المقياس الفرعي. وتم حساب الصدق الظاهري والتمييزي والمحمكي، والثبات بطريقة إعادة الاختبار.

دراسة (Wright, Edelbrock, & Reed, 1983): هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من الصدق البنائي لمقياس بيركس لتقدير السلوك باستخدام أسلوب مصفوفة السمات المتعددة والأساليب المتعددة. وتم جمع تقديرات أولياء الأمور والمعلمين لعيّنة من الأطفال قوامها (38) طفلاً، تم إحالتهم إلى التقييم النفسي. وقد كانت معاملات الارتباط بين هذه التقديرات دالة إحصائياً؛ وهو دليل على الصدق التقاربي والصدق التمييزي لتسعة فقط من أصل (19) مقياساً فرعياً للمقياس الأصلي.

دراسة (Lee, 2016): هدفت هذه الدراسة إلى تقديم معلومات أولية حول الخصائص السيكومترية للنسخة الكورية من مقياس بيركس لتقدير السلوك (الإصدار الثاني)، حيث تكونت عيّنة الدراسة من (217) طفلاً، تتراوح أعمارهم بين 3-5 سنوات، وتكوّنت أداة الدراسة (BBRS-2) من 93 سؤالاً، في إطار (7) عوامل. وتراوحت قيم معامل ثبات الاتساق الداخلي للمقاييس الفرعية بين 0,81 - 0,94، وأكدت نتائج التحليل العاملي التوكيدي أن نموذج العوامل السبعة في النسخة الأصلية للأداة هو الأكثر ملاءمةً للبيانات، وأن النسخة الكورية تتمتع بمستوى مرتفع من الصدق في قياس السلوك غير التكيفي لدى الأطفال الكوريين، الذي يظهر بشكل أكثر وضوحاً لدى الأولاد قياساً بالبنات.

دراسة النعناع (2018): هدف البحث إلى دراسة الخصائص السيكومترية للصورة المُعرّبة من مقياس بيركس لتقدير السلوك، في البيئة السورية، من خلال استخدام طرائق متنوعة في دراسة صدق المقياس وثباته، استناداً إلى تقدير سلوك عيّنة من تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في محافظة دمشق، بلغ عددهم (360) تلميذاً. وقد أظهرت النتائج مؤشرات عاليةً لصدق المقياس، من خلال فحص صدق المحتوى والصدق المحمكي والصدق العاملي للمقاييس الفرعية له، كما أشارت النتائج إلى وجود دلائل جيدة لكل من ثبات الإعادة وثبات الاتساق الداخلي وثبات تقديرات المُقدّرين.

دراسة مركوزي (2023): هدفت هذه الدراسة إلى تقنين ومغربة الصورة الأولية لمقياس بيركس لتقدير السلوك، وذلك من خلال دراسة صدقه الظاهري وثباته. وتم تحديد الصدق الظاهري للمقياس استناداً إلى تقديرات مجموعة من الأساتذة المختصين، واتخاذ القرار المناسب بتعديل المقياس، كما تم حساب ثبات الاتساق الداخلي (ألفا-كرونباخ) وثبات التجزئة النصفية. وبالنتيجة، صار المقياس يتكوّن من (54) فقرة، موزعة على (11) مقياساً فرعياً، وصالحاً للتطبيق في البيئة المغربية.

(2) دراسات استخدمت مقياس بيركس أداة مساعدة للكشف عن اضطرابات السلوك لدى الأطفال:

دراسة الرقاد (2010): هدفت هذه الدراسة الوصفية إلى استقصاء الذاكرة العاملة والمشكلات السلوكية وعلاقتها باضطرابات النوم لدى عيّنة من الأطفال التوحدين وذوي صعوبات التعلم وذوي الإعاقة العقلية البسيطة. واستخدمت الباحثة ثلاث أدوات بعد استخراج دلالات صدق وثبات مناسبة لها، وهي: مقياس الذاكرة العاملة المكوّن من (14) فقرة، ومقياس مشكلات النوم (24 فقرة)، ومقياس بيركس لتقدير السلوك المكوّن من (70) فقرة، أُتبعَت كُلُّ منها بخمسة بدائل. وتم تطبيق هذه الأدوات الثلاث على (90) طفلاً وطفلةً بواقع (30) طفلاً لكل نوع من الإعاقات الثلاث. وأظهرت النتائج فروقاً دالة إحصائية بين الأطفال التوحدين والأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في المشكلات الانفعالية، لصالح الأطفال ذوي الإعاقة العقلية، فيما لم تكشف النتائج عن وجود علاقات ارتباطية دالة إحصائية بين اضطرابات النوم من جهة، والذاكرة العاملة والمشكلات السلوكية، من جهة أخرى.

دراسة البرنظ (2020): يهدف هذا البحث إلى معرفة فعالية برنامج تدريبي متكامل لخفض القلق والسلوك الانسحابي للأطفال بطيئي التعلم، حيث استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي ذا المجموعة الواحدة، واشتملت عيّنة البحث الأساسية على (10) أطفال، تم اختيارهم بطريقة عمدية. واستخدمت الباحثة مقياس بيركس لتقدير سلوك القلق والانسحاب الاجتماعي لدى الأطفال ذوي الاضطرابات السلوكية. وقد أوضحت نتائج الدراسة أن للبرنامج التدريبي المتكامل أثراً وفعالية واستمرارية في خفض سلوك القلق والانسحاب الاجتماعي لدى الأطفال الذين يعانون من بطء التعلم.

دراسة البوسعيدية وآخرون (2023): هدفت هذه الدراسة إلى مناقشة العلاقة بين المهارات الاجتماعية والسلوك المُشكّل للطلبة ذوي صعوبات التعلم في الحلقتين الأولى والثانية في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عُمان من وجهة نظر معلماتهم، وبلغت عيّنة الدراسة (134) معلماً لصعوبات التعلم. وتم استخدام مقياس تقدير المهارات الاجتماعية للطلبة ذوي صعوبات التعلم، بالإضافة إلى الصورة المعرّبة لمقياس بيركس لتقدير السلوك (القيوتي وجرار، 1987)، حيث تم تطبيق المقياسين على عيّنة تجريبية من المعلمات، وحصولاً على درجات عالية من الصدق والثبات.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من تحليل الدراسات السابقة ما يلي:

- 1 - إن البحوث التي هدفت بصورة مباشرة إلى تحديد البنية العاملية للصورة الأولية لمقياس بيركس لتقدير السلوك، في حدود علم الباحث، شبه غائبة، باستثناء دراسة النعناع (2018)؛ حيث إن دراسة القريوتي وجرار (1987)، وكذلك دراسة مرزوكي (2023)، اقتصرتا على التحقق من وجود أنواع معينة من الصدق لمقياس بيركس لتقدير السلوك، وكذلك أنواع محددة من ثبات المقياس المذكور.
- 2 - إن مفهوم «تقنين المقياس» في البيئة المغربية غير واضح في دراسة مرزوكي (2023)؛ فالتقنين يتطلب تحديد درجات ومستويات أداء العينة الأصلية على المقياس، وهو ما لم يتم في تلك الدراسة.
- 3 - يُلاحظ أيضاً أنه قد تم حذف بعض المقاييس الفرعية في دراسة مرزوكي (2023) على أثر تحليل النتائج، بهدف رفع قيمة معامل ثبات ألفا-كرونباخ للمقياس ككل، وهذا الإجراء غير سليم؛ لأنه يخلّ بالبنية العاملية لمقياس بيركس لتقدير السلوك. كما أن الحكم على قيمة معامل ألفا من خلال دلالة الإحصائية هو أيضاً إجراء خاطئ؛ لأنه لا توجد دلالة إحصائية لمعامل ألفا-كرونباخ.
- 4 - استفاد الباحث من الدراسات السابقة في تحديد مشكلة البحث، واختيار المنهجية المناسبة لدراساتها، وبناء أدوات الدراسة، والتحقق من خصائصها السيكمترية، وتحليل النتائج وتفسيرها.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي الذي يهتم «بوصف الظاهرة أو الموضوع اعتماداً على جمع الحقائق والبيانات وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها تحليلاً كافياً ودقيقاً، لاستخلاص دلالاتها والوصول إلى نتائج وتعميمات عن الظاهرة أو الموضوع محل البحث» (الكسباني، 2012: 86).

عينة الدراسة: تألف مجتمع الدراسة الحالية من أولياء أمور طلبة المدارس الإعدادية، حيث بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (260) فرداً، بمتوسط عمر يساوي (5, 47) سنة، وانحراف معياري يساوي (0, 45). وتم اختيار أفراد العينة بطريقة كرة الثلج (الخليلي، 2012: 165)، حيث تم اعتماد مشاركة ولي الأمر التطوعية في الإجابة عن فقرات (الصورة المعربة لمقياس بيركس لتقدير السلوك) معياراً لاختياره ضمن أفراد العينة. وقد تم تصميم الصورة المعربة لمقياس بيركس من خلال تطبيقات جوجل (Google Forms)، ومشاركتها مع أولياء أمور الطلبة في المجموعات الإلكترونية الخاصة بأولياء الأمور، وتلقي استجاباتهم على موقع خاص صُمم على الإنترنت. وقد بلغ عدد المستجيبين لفقرات المقياس (260) فرداً، حيث وضع كل ولي أمر تقديراته الذاتية لسلوك ابنه على سُلم مقياس بيركس.

أداة الدراسة: مقياس بيركس لتقدير السلوك (BPRS) (Burks, 1977)

استخدم الباحث الصورة المعربة لمقياس بيركس لتقدير السلوك (القريوتي وجرار، 1987)، حيث يتكوّن

المقياس في نسخته العربية من (110) فقرات، وأمام كل فقرة خمسة مستويات لتقدير سلوك المراهق. وتندرج فقرات المقياس ضمن (19) مقياساً فرعياً، تقيس السمات الآتية للمراهقين:

- (1) الإفراط في لوم النفس: نزعة مبالغ فيها بتحميل النفس مسؤولية أخطاء حقيقية أو متخيلة.
- (2) الإفراط في القلق: التعبير الذي يمكن ملاحظته عن الشعور بالألم أو عدم السرور.
- (3) الإفراط في الانسحاب: إظهار عدم الرغبة في الاستجابة الانفعالية للآخرين.
- (4) الإفراط في الاعتماد على الغير: المبالغة في إظهار الحاجة للحصول على دعم الآخرين.
- (5) ضعف قوة الأنا: التوقف عن التعبير عن القدرات الكامنة بسبب ضعف الثقة بالنفس.
- (6) ضعف القوة الجسمية: عدم القدرة على الحفاظ على مستوى الطاقة اللازم للنشاط الاعتيادي.
- (7) ضعف التأزر الحركي: العجز عن ضبط العضلات الإرادية وأعضاء الحس في نشاط مهم.
- (8) انخفاض القدرة العقلية: ظهور مؤشرات قابلة للملاحظة، تدل على انخفاض القدرة المعرفية.
- (9) ضعف التحصيل الأكاديمي: فشل الطالب في النجاح في المواد الدراسية الأساسية بالمدرسة.
- (10) ضعف الانتباه: عدم القدرة على استدعاء الأشياء لدائرة الوعي، والاحتفاظ بها لمدة طويلة.
- (11) ضعف القدرة على ضبط النشاط: عدم القدرة على تأجيل الاستجابات بأسلوب مناسب.
- (12) ضعف الاتصال بالواقع: العجز عن التقييم الصحيح، وعدم الاستجابة المناسبة للمثيرات.
- (13) ضعف الشعور بالهوية: نزعة مبالغ فيها لإظهار الرغبة في الاختلاف عن الآخرين.
- (14) الإفراط في المعاناة: التعبير الظاهر عن رغبة داخلية في الفشل وإيذاء النفس.
- (15) الضعف في ضبط مشاعر الغضب: ضعف مزمن في كبت مشاعر الغضب العارمة.
- (16) المبالغة في الشعور بالظلم: إحساس غير واقعي ومبالغ فيه بسوء معاملة الآخرين.
- (17) الإفراط في العدوانية: رغبة شديدة في إيقاع الأذى بالآخرين من خلال القول أو الفعل.
- (18) العناد والمقاومة: رغبة شديدة في عدم احترام مطالب الآخرين.
- (19) ضعف الانصياع الاجتماعي: العجز عن ضبط السلوك الشخصي وفق المعايير الأخلاقية.

ويتم تقدير سلوك المراهق من قبل ولي الأمر أو المعلم، وتتراوح مستويات التقدير من (1): إذا كان الطفل لا يظهر السلوك مطلقاً إلى (5): إذا كان الطفل دائماً ما يُظهر السلوك؛ ومن ثم تتراوح درجة المفحوص في المقياس من (110) - (550). أما الدرجة العليا للمقياس الفرعي فتُحسب بضرب عدد فقرات المقياس الفرعي في (5)، والدرجة الدنيا - بضرب عدد الفقرات في (1).

الأساليب الإحصائية: لغرض تحليل البيانات، استخدم الباحث الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وبرمجية ليزرل (LISREAL) لمقارنة نماذج العوامل المستخرجة من التحليل العاملي، وبرنامج (PARASCAL) لتقييم الخصائص السيكومترية للمقياس المُطوّر.

عرض نتائج الدراسة:

أولاً - عرض نتائج السؤال الأول:

ينصّ على ما يأتي: «ما دلالات صدق وثبات مقياس بيركس لتقدير سلوك طلبة المرحلة الإعدادية؟».

(1) الصدق الظاهري: تم عرض مقياس بيركس بنسخته الأولية (110 فقرات) على (10) محكّمين من أهل الاختصاص في العلوم التربوية والنفسية، حيث طُلب إليهم تحديد مدى انتماء الفقرة للبعد الذي تنتمي إليه، ومدى دقة صياغتها اللغوية، ومدى توافق محتواها مع الاضطرابات السلوكية والانفعالية السائدة لدى طلبة المرحلة الإعدادية، وارتباطها بأهداف المقياس، وإضافة أية فقرات أو اقتراحات يرونها مناسبة. وقد تراوحت نسب الاتفاق بين المحكّمين على فقرات المقياس بين (50 - 80 %). وبناء على اقتراحات المحكّمين، تم تعديل صياغة الفقرات، واعتماد الفقرات التي أجمع عليها (8) محكّمين على الأقل، وأصبح المقياس، بعد التحقق من صدقه الظاهري، مُكوّناً من (50) فقرة.

(2) الصدق التمييزي: استخدم الباحث برنامج (PARASCAL) لتقييم الخصائص السيكمترية لمقياس بيركس المُعدّل (50 فقرة). ولحساب معاملات تمييز المفردة، تم استخدام معامل الارتباط التسلسلي المتعدّد (Polyserial Correlation Coefficient) لتحديد مقدار الارتباط بين الدرجة الكلية على البعد والدرجة على الفقرة (بعد حذفها من البعد المعني)؛ كما تم أيضاً حساب المتوسط الموزون (Weighted Average) باعتباره مؤشراً لدرجة صعوبة المفردة، وتدوين النتائج في الجدول (1).

جدول (1)

معاملات الصدق التمييزي والثبات لفقرات مقياس بيركس المُعدّل (50 فقرة)

البعد	رقم الفقرة	المتوسط الموزون %	الانحراف المعياري	معامل الصدق التمييزي	معامل ثبات البعد
(1) الإفراط في الانسحابية	1	51,44	0,74	0,45	0,73
	2	73,02	0,92	0,64	
	3	52,31	1,02	0,58	
	4	51,45	0,77	0,74	
(2) الاعتماد الزائد على الغير	5	66,50	1,78	0,43	0,71
	6	54,30	0,93	0,50	
	7	66,50	1,31	0,60	
	8	45,30	0,84	0,71	
(3) ضعف الانسجام الحركي	9	54,96	0,75	0,61	0,74
	10	50,31	0,97	0,59	
	11	50,19	1,56	0,73	
	12	62,19	0,91	0,53	

0,83	0,75	1,93	66,55	13	(4) ضعف الاتصال بالواقع
	0,54	0,92	54,71	14	
	0,46	1,41	55,86	15	
	0,74	0,85	65,66	16	
	0,72	0,95	57,10	17	
	0,52	1,01	72,34	18	
0,72	0,70	0,98	54,61	19	(5) ضعف الشعور بالهوية
	0,72	0,84	52,15	20	
	0,59	1,03	15,27	21	
	0,56	1,40	59,73	22	
	0,70	0,81	56,30	23	
0,80	0,43	0,86	60,51	24	(6) المبالغة في المعاناة
	0,66	0,58	52,30	25	
	0,52	1,17	56,50	26	
	0,42	1,19	54,30	27	
0,75	0,41	1,12	56,96	28	(7) الإفراط في الشعور بالظلم
	0,67	1,05	66,85	29	
	0,69	0,95	61,50	30	
	0,47	0,97	69,17	31	
	0,56	1,71	65,81	32	
0,77	0,48	0,75	52,04	33	(8) العدوانية الزائدة
	0,63	1,35	67,85	34	
	0,68	0,97	50,31	35	
	0,49	1,28	54,62	36	
	0,71	1,21	56,04	37	
	0,62	0,67	54,58	38	
0,78	0,42	0,73	63,86	39	(9) المقاومة والعناد
	0,48	1,30	68,14	40	
	0,55	1,40	59,35	41	
	0,65	1,17	73,11	42	
	0,44	1,08	72,22	43	
0,79	0,57	1,11	63,03	44	(10) ضعف الانصياع الاجتماعي
	0,43	0,88	69,44	45	
	0,67	0,90	64,35	46	
	0,66	1,16	70,11	47	
	0,45	0,76	60,55	48	
	0,49	1,13	70,16	49	
	0,50	0,86	56,25	50	

وبتبيين من الجدول (1) أن معاملات الصعوبة لفقرات المقياس مقبولة، حيث تتراوح بين (51,02) - (73,11)، كما أن معاملات تمييز فقرات المقياس تتراوح بين (0,41) - (0,75)، وهذه القيم أعلى من الحد الأدنى لقيم التمييز المقبولة (0,30) (النبهان، 2013: 197).

(3) معاملات الثبات: تم استخدام معامل كرونباخ - ألفا لحساب الثبات، حيث تراوحت معاملات الثبات بين (0,71) للمقياس الفرعي الثاني، و (0,83) - للرابع (الجدول 1)، فيما بلغ معامل ثبات الكلي للمقياس (0,88)؛ مما يبين أن قيمة ثبات الأداة مرتفعة (Nunnally, 1978: 245). وتم حساب معامل ثبات تقديرات المقياس (Interrater reliability) باستخدام معامل (Shrout & Fleiss, 1979: 422)، (Fleiss' kappa)، وهذا المعامل يُستخدم لقياس درجة الاتفاق بين تقديرات عدد كبير من المحكّمين للسلوك. وقد تراوحت قيمة معامل (Fleiss' kappa) بين (0,78) - (0,83)؛ مما يعكس مستوى مرتفعاً لثبات تقديرات المُقدِّرين (Hosp, Howell, & Hosp, 2003: 2005).

ثانياً - عرض نتائج السؤال الثاني

ينص السؤال الثاني على ما يلي: «ما البناء العاملي المناسب لمقياس بيركس لتقدير سلوك طلبة المرحلة الإعدادية؟». تم تطبيق مقياس بيركس المعدّل (50) فقرة على العينة، ولتقييم البنية العاملية للمقياس، طُبّق التحليل العاملي الاستكشافي (طريقة المكونات الأساسية) وتدوير العوامل بطريقة (Varimax)، لكونها غير مترابطة (الكيلاني والشريفين، 2016: 472). وتم استخراج (10) عوامل رئيسية، يزيد الجذر الكامن لكل منها عن الواحد، وتفسّر (57,65 %) من التباين الكلي. ويوضح الجدول (2) قيم الجذور الكامنة ونسبة التباين المفسّر لكل عامل ونسبة التباين التراكمي المُقابلة لها.

جدول (2)

قيم الجذور الكامنة ونسب التباين للعوامل المستخرجة من التحليل العاملي

العامل	قيمة الجذر الكامن	نسبة التباين (%)	نسبة التباين التراكمي (%)
الأول	11,97	23,93	23,93
الثاني	2,89	5,78	29,71
الثالث	2,53	5,06	34,77
الرابع	2,20	4,41	39,18
الخامس	1,90	3,80	42,98
السادس	1,71	3,42	46,40
السابع	1,53	3,07	49,47
الثامن	1,46	2,93	52,40
التاسع	1,37	2,75	55,15
العاشر	1,25	2,50	57,65

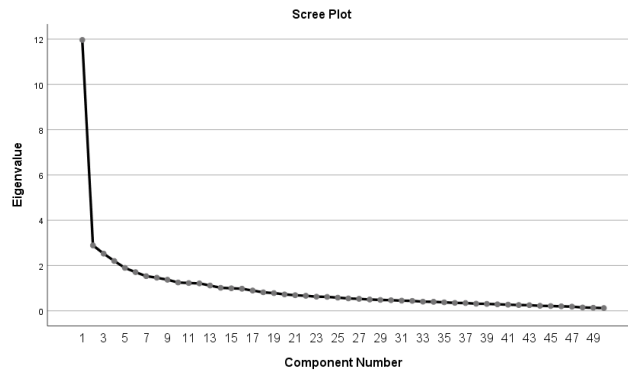
ولتحديد العوامل الرئيسة، تم استخدام المحكّات والطرق التالية:

1 - محك غورستش (Gorsuch, 1997)، الذي يقضي بالاختصار على الفقرات التي لا تقلّ قيم تشبّعها على العامل الواحد عن (0,40)، ولا تشبّع بهذه القيمة أو بأعلى منها على أكثر من عامل واحد في الوقت نفسه. وقد تم اختيار محك غورستش؛ لأنه أكثر صرامة من الحد الأدنى التقليدي لقيم التشبّع (0,30). ولفرز العوامل الأساسية المعبرة عن أبعاد المقياس الفعلية، تم توظيف طريقة التحليل الموازي (Parallel Analysis)، التي تقوم على منطق أن العامل يجب أن يفسّر مقداراً من التباين أعلى ممّا يمكن أن تفسّره الصدفة؛ أي أن البيانات العشوائية يجب أن تكون متكافئة مع بيانات البحث الواقعية من حيث حجم العينة وعدد المتغيرات المقيسة (تيغزة، 2012: 54). وبالنسبة، تم استخراج عشرة عوامل أساسية ذات معنى؛ أي أنه يمكن تفسيرها منطقياً. كما رُوِيَ عند تفسير العوامل المُستخرجة أن تكون هناك ثلاثة تشبّعات على الأقل لكل عامل، وهو ما يتوافق مع التفسير الأمثل للعوامل المستخرجة على أساس قيم تشبّعها.

وعلى أثر تطبيق المحكّات المعتمدة، أصبحت مصفوفة العوامل المستخرجة تتكون من عشرة عوامل (مقاييس فرعية)، تمثّل (50 فقرة)، وهذه العوامل ذات معنى؛ أي قابلة للتفسير، ويزيد الجذر الكامن لكل منها عن (1,00)، وتحقّق المحكّات المذكورة، وتشكّل (57,65٪) من التباين الكلّي (جدول 2). كما تراوحت قيم معاملات ثبات ألفا - كرونباخ لهذه العوامل بين (0,78 - 0,89).

وبفحص العامل الأول الذي يمثّل 23,93٪ من التباين الكلّي، وُجد أن قيم تشبّعات العامل الأساسية التي تزيد عن 40,0، تعكسها الفقرات رقم (1 - 4). وهذا يعني أن هذا العامل يقيس الإفراط في الانسحابية؛ أي أنه يقيس مدى إظهار طالب المرحلة الإعدادية لعدم الرغبة في الاستجابة الانفعالية للآخرين، في حين أن العامل الثاني، الذي يشكّل 5,78٪ من التباين الكلّي، ويتشبع على (الفقرات 5-8)، يقيس الإفراط في الاعتماد على الغير. وبالمثل، فإن العامل الثالث (5,06٪)، يتشبع على الفقرات (9-12)، التي تشير إلى ضعف الانسجام الحركي لدى الطالب. وعلى المنوال نفسه، يمكن القول بأن العامل الرابع (4,41٪) يعكس ضعف اتصال الطالب بالواقع؛ والخامس (3,80٪) - ضعف الشعور بالهوية، والسادس (3,42٪) - المبالغة في المعاناة، والسابع (3,07٪) - الشعور بغياب العدالة، والعامل الثامن (2,93٪) - العدوانية الزائدة، والتاسع (2,75٪) - المقاومة والعناد، والعاشر (2,50٪) - يمثل ضعف الانصياع الاجتماعي (انظر الملحق 1).

2 - منحنى المنحدر (Scree Test)، أو اختبار فرز العوامل، حيث يتم تمثيل منحنى قيم الجذور الكامنة (Eigenvalues) المُتتالية بيانياً إلى حين التوصل إلى عدد العوامل، اعتماداً على النقطة.



الشكل (1)

قيم الجذور الكامنة للعوامل المستخلصة من التحليل العاملي لاستجابات أفراد العينة

التي يتغير فيها ميل منحنى الجذور بسرعة من منحنى يتعامد تقريباً مع محور السينات إلى منحنى أفقي على وجه التقريب، وهو ما يحصل بين العاملين التاسع والعاشر، كما يوضح الشكل (1). ويرى المختصون في التحليل العاملي (تيغزة، 2010: 51) أن اختبار منحنى المنحدر يعدّ محكاً دقيقاً لتحديد عدد العوامل عندما يزيد حجم العينة عن (250) فرداً، وهذا الشرط يتحقق في الدراسة الحالية.

وللتحقق من ماهية نموذج البنية العامليّة الذي يحقق أفضل مطابقة مع بيانات العينة، تم توظيف التحليل العاملي التوكيدي لمقارنة نموذج العوامل العشرة (في ضوء نتائج اختبار فرز العوامل) مع نموذج العوامل التسعة، وذلك باستخدام برمجيّة ليزرل، ورصد النتائج في جدول (3).

جدول (3)

نتائج التحليل العاملي التوكيدي لنموذجي البنية العامليّة للمقياس

مقياس جودة الملاءمة						النموذج
الملاءمة النسبية			الملاءمة المطلقة			
الجذر التربيعي لمتوسط مربعات أخطاء التقدير (RMSEA)	دليل ملاءمة المقارنة (CFI)	دليل جودة الملاءمة (GFI)	قيمة النسبة $[(df) / (X^2)]$	درجات الحرية (df)	مربع كاي (X^2)	
0,054	0,81	0,82	1,83	730	1335,90	تسعة عوامل
0,041	0,97	0,94	1,85	670	1239,50	عشرة عوامل

ويفترض أن النموذج الأكثر ملاءمة يحقق الشروط الآتية (Hoyle & Panter, 1995: 170):

1 - أن تكون قيمة النسبة $[(df) / (X^2)]$ أقل من (2,00)، وعند درجة حرية مناظرة للنموذج.

2 - أن تكون قيمة دليل جودة المطابقة (Goodness of Fit Index GFI) أكبر من 0,9

3 - أن تكون قيمة دليل ملاءمة المقارنة (Comparative Fit Index CFI) أكبر من 0,9

4 - أن تكون قيمة الجذر التربيعي لمتوسط مربعات أخطاء التقدير (RMSEA) أقل من 0,05

ويتضح من الجدول (3) أنه فيما يتعلق بجودة الملاءمة المطلقة (مدى اختلاف النموذج المفترض عن النموذج الذي يلائم بيانات الدراسة بشكل كامل)، فإن قيمة النسبة $[(df) / (X^2)]$ عند درجات حرية مساوية (730) أقل من (2,00) لنموذج العوامل التسعة، لكن قيم مقاييس جودة الملاءمة النسبية لا تحقق الشروط السابقة، فيما تحققت هذه الشروط لنموذج العوامل العشرة؛ مما يشير إلى أن نموذج العوامل العشرة يحقق ملاءمة جيدة للبيانات (Tabachnick & Fidell, 2001).

مناقشة نتائج الدراسة:

استهدفت الدراسة الحالية التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس بيركس لتقدير السلوك، حيث تكوّن المقياس بصيغته النهائية؛ أي بعد إجراء التحليل العاملي والتوكيدي، من (50) فقرة، تدرج ضمن (10) مقياس فرعية. وقد تم اعتماد سلماً خماسياً في تدرج الفقرات، يعكس المستويات التالية لمدى إظهار المراهق للسلوك: دائماً (5)، غالباً (4)، أحياناً (3)، نادراً (2)، أبداً (1). وتم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس بالطرائق المناسبة، والمُبيّنة تفصيلاً في الدراسة الحالية.

ويتكوّن المقياس المطوّر من (50) فقرة، يستغرق تطبيقها (15) دقيقة تقريباً، حيث يُطلَب من المستجيب التأثير على الخانة التي تعبّر عن مدى (تكرار) السلوك المُعطى، مُمثلاً في العبارة المُندرجة تحت المقياس الفرعي المعني. وتتراوح الدرجة الكلية (الخام) للمفحوص على المقياس بين (50 - 250)، وذلك وفقاً لمفتاح التصحيح المُعتمد. ولتفسير درجة الطالب في المقياس، يقترح الباحث تصنيف المُستجيبين وفق فئتين أساسيتين كما يلي: الطلبة الذين لا يعانون من مشكلة سلوكية، وهؤلاء يقل متوسط درجاتهم على المقياس الفرعي المعني عن (3)؛ والطلبة الذين يعانون من مشكلة سلوكية، وهؤلاء يزيد متوسط درجاتهم على المقياس الفرعي عن (3)، وبحاجة إلى برامج تدخّلية، يتم إعدادها من جانب المُختصين في مجال السلوك، وبالتشاور مع المعلمين وأولياء الأمور.

وخلافاً للمقاييس المطوّرة في الدراسات السابقة (القريوتي وجرار، 1987؛ مرزوكي، 2023)، فإن المقياس المصمّم في الدراسة الحالية يمتاز بأنه يحتوي على عدد صغير نسبياً من الفقرات (50 فقرة فقط)؛ ممّا يجعل تطبيقه وتصحيحه، وعرض نتائج الطلبة، أمراً سهلاً على المعلم وولي الأمر. كما أن معظم فقراته تتراوح بين السهلة والمتوسطة الصعوبة (0,50 - 0,73)، وأن معامل التمييز في معظم الفقرات أكبر من (0,39)؛ مما يعني أن المقياس يتمتع بقدرة تمييزية عالية (عودة، 2010: 285)؛ ولهذا يمثل أداة تشخيصية لسلوك طالب المرحلة الإعدادية في الموقف التعليمي.

إن نتائج هذه الدراسة تتفق مع نتائج دراسة (Wright, Edelbrock, & Reed, 1983)، التي بيّنت أن تسعة مقياس فرعية فقط لمقياس بيركس لتقدير السلوك الأصلي (Burks, 1977) تحقق شروط الصدق البنائي، فيما تختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (Lee, 2016)، التي أظهرت أن مقياس بيركس يتكوّن من (7) عوامل، تعكس السلوك التكيفي لدى الأطفال والمراهقين.

ويعزو الباحث الاختلاف في درجة الصدق البنائي للصورة الأولية لمقياس بيركس (110 فقرات)، المُطبقة في بيئات ثقافية متباينة، إلى أن صدق المقاييس السلوكية يتوقف على مجموعة من النتائج التي يشترك في إنتاجها مُقدّرون من المعلمين وأولياء الأمور والمُختصين، وعيّنات متباينة من حيث العمر والجنس والصف، ومواقف تربوية في بيئات تقييم متنوعة، ومعايير مختلفة لتفسير نتائج تطبيق المقياس؛ ومن ثم فإن بعض مقياس بيركس الفرعية قد لا تكون مؤشرات صادقة لسلوك المراهق في بيئات ثقافية مغايرة للبيئة الأصلية (Wright, Edelbrock, & Reed, 1983: 260)؛ الأمر الذي يتطلب إجراء دراسات إضافية لفحص البنية العاملية لمقياس بيركس (Burks, 1977).

المقترحات والتوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية، يقترح الباحث استخدام المقياس المطور في الدراسة الحالية في بناء برامج تدخلية مناسبة تساهم في حل المشكلات السلوكية والانفعالية لطلبة المرحلة الإعدادية. كما يوصي الباحث باستخدام نظرية الكلاسيكية للقياس في تطوير أدوات لقياس سلوك الطالب، تحتوي على عدد معقول من المفردات، بحيث تكون مناسبة للتطبيق في المواقف التعليمية الصفية، ويوصي أيضاً بتضمين هذه الأدوات عدداً من الفقرات يكفي لتغطية السمة المقاسة، وتطبيقها على عينات أوسع نطاقاً من المفحوصين، بما يفسح المجال لتعميم نتائجها، والاستفادة منها بشتى الطرق الممكنة لإعانة طلبة المرحلة الإعدادية على التكيف السليم مع متطلبات البيئة المدرسية والتعليمية.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- إبراهيم، إيمان فؤاد (2005). *فاعلية برنامج جمعي سلوكي لأهيات الأطفال المعاقين عقلياً في خفض بعض مشكلات الأطفال السلوكية في قطر*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، الأردن.
- البزنت، أندريا أنور (2020). *فاعلية برنامج تدريبي متكامل لخفض القلق والسلوك الانسحابي لدى الأطفال من ذوي اللجوء للاهتزازية بطيء التعلم*. مجلة بحوث ودراسات الطفولة (جامعة بني سويف)، 4، 783-934.
- البوسعيدية، هدى ناصر والبوسعيدية، الغالية بنت ناصر والصوافية، نصراء بنت محمد (2023). *المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالسلوك المشكل لطلبة ذوي صعوبات التعلم في الحلقة الأولى والثانية من وجهة نظر معلماتهم بمحافظة شمال الشرقية*. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 148، ج3، 127-156.
- تيغزة، أحمد بوزيان (2010). *التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي*. عمان: دار المسيرة.
- جمعة، أمجد عزات (2016). *فعالية برنامج إرشادي قائم على السيكدوراما للتخفيف من حدة بعض المشكلات السلوكية عند طلاب المرحلة الإعدادية*. مجلة العلوم النفسية والتربوية (الجزائر)، 1، 228 - 258.
- الحبشي، نجلاء محمود (2023). *الاضطرابات السلوكية الخارجية والداخلية لدى الأطفال والمراهقين بمنطقة الباحة في ظل جائحة كورونا*. مجلة العلوم التربوية، 2، 611 - 644.
- الخروصي، سعاد جمعة وابن كاظم، علي بن مهدي والزبيدي، عبد القوي سالم وإمام، محمود محمد (2016). *تقنين مقياس الاضطرابات السلوكية والانفعالية (SPQ) على الأطفال العمانيين*. مجلة الطفولة العربية (الكويت)، 66، 37-72.
- الخليلي، خليل يوسف (2012). *أساسيات البحث العلمي التربوي*. دبي: دار القلم.
- الرقاد، مي محمد (2010). *استقصاء الذاكرة العاملة والمشكلات السلوكية وعلاقتها باضطرابات النوم لدى عينة*

- من الأطفال التوحدين وذوي صعوبات التعلم وذوي الإعاقة العقلية البسيطة. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.
- الزاط، عبد الله ميلا (2022). التأثيرات النفسية الوجدانية للألعاب الصغيرة على الصحة النفسية للطفل. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، 25، 285 - 308.
- السرطاوي، عبد العزيز والمهيري، عوشة أحمد وعبدات، روجي مروح والزيودي، محمد حمزة (2012). فاعلية برنامج سلوكي للتخفيف من حدة المشكلات السلوكية لدى مجموعة من ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم. مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 3، 119 - 134.
- علاء الدين، جهاد محمود والبيطار، نعمت عمر (2015). فاعلية برامج التدخل الثنائية المكون للأم والطفل في تحسين الصحة النفسية للمراهقات في الأسر المطلقة. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 1، 122 - 157.
- عودة، أحمد سليمان (2010). القياس والتقويم في العملية التدريسية. إربد: دار الأمل.
- فتحي، جونا برهان الدين (2017). الاضطرابات الانفعالية الشائعة لدى أطفال الروضة وعلاقتها بالمناخ الأسري بمحلية الخرطوم. مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية (الجزائر)، 31، 59 - 82.
- القريوتي، يوسف وجرار، جلال محمد (1987). دليل الصورة المعربة من مقياس بيركس لتقدير السلوك. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- الكسباني، محمد السيد علي (2012). البحث التربوي بين النظرية والتطبيق. القاهرة: دار الفكر العربي.
- الكيلاي، عبد الله زيد والشريفين، نضال كمال (2016). مدخل إلى البحث في العلوم التربوية والاجتماعية: أساسياته، مناهجه، تصاميمه، أساليبه الإحصائية. عمان: دار المسيرة.
- لعون، عطية (2016). استخدام التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي في تقنين المقاييس النفسية. مجلة العلوم النفسية والتربوية (الجزائر)، 4، 92 - 105.
- مرزوكي، مصطفى (2023). تقنين ومغربة مقياس بوركس لتقدير سلوك الأطفال والمراهقين في سن التمدرس. المجلة المغربية للتقييم والبحث التربوي، 9، 205 - 228.
- الموسوي، نعمان محمد صالح (2022). القياس والتقويم والإحصاء التربوي والنفسية. دولة الكويت: الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية.
- النبهان، موسى (2013). أساسيات القياس في العلوم السلوكية. عمان: دار الشروق.
- النعناع، عمار (2018). دراسة الخصائص السيكومترية لمقياس بيركس لتقدير السلوك لدى عينة من تلاميذ الحلقة الأولى للتعليم الأساسي. مجلة جامعة البعث للعلوم الإنسانية (سوريا)، 85، 121 - 150.
- الهيئات، مصطفى قاسم والقضاة، محمد أمين والرابعة، جعفر كامل (2008). العلاقة بين أنماط التنشئة الأسرية والاضطرابات الانفعالية لدى طلبة الصف السادس الابتدائي الذكور. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس (جامعة دمشق)، 1، 11 - 42.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Burks, H. (1977). Burks Behavior Rating Scales (BBRS). Los Angeles: Western Psychological Services.
- Gorsuch, R. L. (1997). Exploratory factor analysis: Its role in item analysis. *Journal of Personality Assessment*, 68, 532 - 560.
- Hosp, J. L., Howell, K. W., & Hosp, M. K. (2003). Characteristics of behavior rating scales: Implications for practice in assessment and behavioral support. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 4, 201–208.
- Hoyle, R. H., & Panter, A. T. (1995). Writing about structural equation models. In R. H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications* (pp. 158–176). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hunter, K. K., Chenier, J. S., & Gresham, F. M. (2014). Evaluation of check in/check out for students with internalizing behavior problems. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 3, 135–148.
- Lane, K. L., Oakes, W. P., Harris, P. J., Menzies, H. M., Cox, M., & Lambert, W. (2012). Initial evidence for the reliability and validity of the Student Risk Screening Scale for internalizing and externalizing behaviors at the elementary level. *Behavioral Disorders*, 2, 99 - 122.
- Lee, K. (2016). A preliminary validation study on the K-BBRS-2 for young children. *Korean Journal of childcare and Education*, 3, 159 - 176.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
- Shrout, P. E., & Fleiss, J. L. (1979). Interclass correlations: Uses in assessing rater reliability. *Psychological Bulletin*, 2, 420 - 428.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- White, D., Edelbrock, C., & Reed, M. L. (1983). Convergent and discriminant validity of the Burks Behavior Rating Scales. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 3, 253 - 260.
- White, R., & Renk, K. (2012). Externalizing behavior problems during adolescence: An ecological perspective. *Journal of Child and Family Studies*, 1, 158 - 171.

الملحق (1)

مقياس بيركس لتقدير سلوك طلبة المرحلة الإعدادية (الصيغة النهائية)

البُعد	الفقرة	نص الفقرة
(1) الإفراط في الانسحابية	1	يصعب فهمه أو التودد إليه
	2	لا يبدي تعاطفاً مع الآخرين
	3	يصعب التعرف على مشاعره نحو الآخرين
	4	لا يظهر اهتماماً بأعمال زملائه أو أقرانه بالصف
(2) الاعتماد الزائد على الغير	5	يعتمد على الآخرين في إنجاز أعماله
	6	يتعلق بالراشدين بشدة ولا يفارقهم
	7	يتكل على غيره في أداء أعمال يُفترض أن يقوم بها بنفسه
	8	يبحث عن التشجيع والمديح من زملائه وأقرانه
(3) ضعف الانسجام الحركي	9	يجد صعوبة في حمل الأشياء
	10	يُظهر عدم تناسق في أداء النشاطات والحركات العضلية الكبيرة
	11	يتميز خطّه بالضعف وعدم التناسق
	12	تتميز رسوماته بعدم التناسق وتلوينه للأشكال بعدم الإتقان
(4) ضعف الاتصال بالواقع	13	يحكي قصصاً غريبة خالية من المعنى والهدف
	14	يظهر على وجهه حركات إرادية دون سبب ظاهر
	15	يكلم نفسه في أثناء المشي أو الجلوس
	16	يواظب على هز جسمه باتجاه معين
	17	تتميز رسوماته بالابتعاد عن الواقع الحقيقي
	18	لا يدرك ما يدور حوله في اللحظة المحددة
(5) ضعف الشعور بالهوية	19	يتعمد معارضة الآخرين في أفكارهم وأقوالهم
	20	يميل إلى ممارسة الألعاب التي يجلبها الجنس الآخر
	21	يفضل أن يكون وحيداً ومنعزلاً عن زملائه
	22	يرفض زملاءه معبراً عن ذلك بطريقة عدائية
	23	يتعمد أن يكون سلوكه مختلفاً عن سلوك الآخرين
(6) المبالغة في المعاناة	24	يُظهر وجهاً عابساً وجبيناً مقطباً عندما يرى الآخر
	25	يرغب في عقاب الآخرين له على أفعاله تجاههم
	26	يتعمد وضع نفسه في مواقف تستدعي الانتقاد واللوم
	27	يُظهر نفسه بمظهر المغلوب على أمره

يشكو من مضايقة الآخرين له	28	(7) الإفراط في الشعور بالظلم
يدّعي بأن الآخرين لا يعاملونه بإنصاف	29	
لا يسمح الآخرين	30	
يتهم الآخرين ظلماً	31	
يشكو من انعدام محبة الآخرين له	32	
يفرح عندما يرى غيره في مأزق	33	(8) العدوانية الزائدة
يضرب ويدفع الآخرين	34	
لا يرضى إلا أن يقوم بدور القائد	35	
يسخر من الآخرين	36	
يغيظ الآخرين ويضايقهم	37	
يخدع أقرانه ويحتال عليهم	38	(9) المقاومة والعناد
لا يُبدي تعاوناً ملحوظاً مع الآخرين	39	
يرفض اتباع التعليمات والقواعد	40	
ينكر مسؤوليته عن أفكار قام بها	41	
لا يتبع تعليمات الآخرين	42	
يرفض الاقتراحات التي يقدمها الآخرون	43	(10) ضعف الانصياع الاجتماعي
يكذب في أثناء الحديث مع زملائه	44	
لا يفي بوعوده التي قطعها للآخرين	45	
يستحوذ على ممتلكات زملائه وأقرانه	46	
لا يبدي احتراماً وتقديراً للمسؤولين	47	
يتأخر عن حضور الحصة المدرسية	48	
يقوم بأعمال طائشة وغير مقبولة	49	
يتغيب عن المدرسة بدون عذر مقبول	50	

إصدار جديد: صدر حديثاً عن الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية



ستيفانيا جيامينوتي، باولا كالياري
كلاوديا جوديتشي، وباولا ستروزي

دور اختصاصية التربية

مراجعة الترجمة العربية
د. محمد رضا جوهر

ترجمة وتقديم
أ.د. علي عاشور الجعفر



منشورات تكوين | تساؤلات
TAKWEEN PUBLISHING



في البداية كان دور اختصاصي التربية مرتبطاً ارتباطاً وثيقاً بالإشراف الإداري على البرامج التعليمية؛ مما يضمن توافق المناهج وطرائق التدريس مع مبادئ ريجيو إيميليا الفلسفية، مع ذلك، ومع مرور الوقت، تطوّر الدور ليشمل نطاقاً أوسع من المسؤوليات، مما جعل اختصاصي التربية مرشداً وباحثاً ومدافعاً عن التميز للممارسات التربوية، ويعكس هذا التطوّر الطبيعة الحيوية لنهج ريجيو إيميليا نفسه، ذلك النهج الذي يتميز بقدرته على التكيف والاستجابة لاحتياجات المجتمع التعليمي.

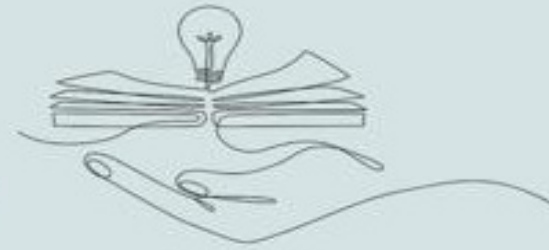
تتمثل إحدى الوظائف الأساسية لاختصاصي التربية في تسهيل الممارسة التأملية بين المعلمين، وينطوي ذلك على تعزيز ثقافة الاستفسار والحوار المستمر؛ فيشجّع المعلمون على إجراء فحص نقدي لافتراضاتهم ومنهجياتهم وتفاعلاتهم مع الأطفال، ويدعم اختصاصي التربية هذه العملية من خلال تنظيم ورش عمل للتطوير المهني، وقيادة الاجتماعات التأملية، وتقديم التعليقات البناءة، ومن خلال هذه الأنشطة يساعد اختصاصي التربية المعلم على تهيئة بيئة تعليمية؛ فلا يُكتفى بالسماح بالتجريب والابتكار فقط، بل يُحتفى به أيضاً. وبهذه الصفة يعتمد اختصاصي التربية على ذخيرة غنية من المعرفة النظرية والعملية، ويدمج رؤى من علم النفس التنموي، وعلم الاجتماع، والنظرية التربوية، ويمكن هذا النهج ذو التخصصات المتداخلة اختصاصي التربية من تقديم وجهات نظر دقيقة حول تنمية الطفل وتعلّمه، وتوجيه المعلمين في إنشاء تجارب تعليمية غنية وذات مغزى وذات صلة بالسياق.

إنّ هذا الكتاب يدعو القراء إلى التفاعل مع الطبيعة الحيوية والجدلية لنهج ريجيو إيميليا، مع الاعتراف بالدور الحيوي الذي يؤديه هؤلاء المهنيون المتفانون في خلق تجربة تعليمية أكثر عدلاً وشمولاً وإثراء لجميع الأطفال.

المترجم

ستيفانيا جيامينوتي، باولا كالياري
كلاوديا جوديتشي، وباولا ستروزي

دور اختصاصية التربية



9 789921 888568

منشورات تكوين
TAKWEEN PUBLISHING



كتاب العدد

تقرير عن المؤتمر الدولي «الأديان وتربية النشء في ظل المتغيرات الأسرية المعاصرة»

تحت شعار: «التكامل الأسري - دينٌ وقيمٌ وتربية»

في الفترة من 7-8 مايو 2024م - الدوحة - قطر

عرض وتحليل: أ.د. خالد صلاح حنفي

أستاذ أصول التربية - كلية التربية - جامعة الإسكندرية - جمهورية مصر العربية



نظّم مركز الدوحة الدولي لحوار الأديان «مؤتمر الدوحة الخامس عشر لحوار الأديان» برعاية معالي الشيخ محمد بن عبد الرحمن آل ثاني رئيس مجلس الوزراء وزير الخارجية، وذلك بعنوان «الأديان وتربية النشء في ظل المتغيرات الأسرية المعاصرة» تحت شعار: «التكامل الأسري - دينٌ وقيمٌ وتربية»، وذلك في العاصمة القطرية الدوحة يومي 7 و 8 مايو 2024م، بمشاركة نخبة من السادة الوزراء ومثلي الدول والمفكرين والباحثين وعلماء الأديان السماوية الثلاث (الإسلام والمسيحية واليهودية)، ومثلي المنظمات العالمية والدولية كالأمم المتحدة واليونسكو.

وتتعدد سلسلة مؤتمرات حوار الأديان بالدوحة كل سنتين بشكل دوري، ويمتد تاريخها لأكثر من عشرين عامًا، ويحضرها أكثر من (300) شخصية من (75) دولة، علاوة على المشاركين من داخل دولة قطر، وبصفة عامة تعد هذه المؤتمرات الملتقى الدوريّ الفكريّ والتحواريّ بين المفكرين ومُثلي الأديان السماوية بالإضافة إلى كوكبة مختارة من علماء الأديان وأساتذة الجامعات ورؤساء مراكز حوار الأديان من مختلف أنحاء العالم، وهي فرصة عظيمة للتلاقي، وتجاوز التمييز بين بني الإنسان، ورسم معالم الطريق للحياة بمختلف مجالاتها على أسس من القواعد المشتركة بين الأديان، من مُنطلق تحمّل المسؤولية، والدور المُلقى على عاتق المسؤولين من علماء الأديان والمختصين جميعًا لخدمة الإنسان الذي أجلّه الله وقدره ورفع شأنه بين مخلوقاته، فضلًا عن إتاحة الفرصة لعرض وجهة نظر المواطن العربي والمسلم تجاه القضايا المطروحة بشكل واضح من خلال تبيان رؤية قطرية عربية إسلامية من دون أي تنازل عن المبادئ أو الموالاة على حساب الدين، بالإضافة إلى شرح مبادئ الإسلام ودعوته إلى الحوار والتسامح.

وتعود أهمية موضوع المؤتمر لما تعانيه الأسرة اليوم في ظل العصر الرقمي من تحديات، سواء كان بصورة مباشرة أو غير مباشرة؛ إذ تعاني الأسرة من المشكلات نفسها التي تعاني منها المجتمعات من أوضاع سياسية واقتصادية صعبة، وغزو ثقافي وفكري، وتغيّر قيمي واجتماعي، وكل ذلك أثر بدوره على أمن الأسرة والمجتمع ككل، وأضعف تماسكها والتفاعل فيما بين أفرادها، وهذه التحديات المعاصرة تهدد الأطفال بالخطر، وتتفاوت في درجة خطورتها، وآثارها على الوضع الاجتماعي والسلوكي؛ وهذا كله يتطلب من مؤسسات المجتمع كافة، ومنها الجامعات، القيام ببذل الجهود لدعم الأسرة، وخصوصًا أن الجامعات تمثل بيوّن الخبرة، ومراكز الفكر والتنوير في المجتمعات الإنسانية، سواء من خلال تسليط الضوء على قضايا الأسرة، أو محاولة البحث عن حلول لمشكلاتها.

وقد تضمّنت الجلسة الافتتاحية للمؤتمر إعلان أسماء الفائزين بجائزة الدوحة العالمية لحوار الأديان في دورتها الخامسة، لتمنح (للأفراد والمؤسسات الدينية الناشطة في دعم الأسر المتضررة)، وقد تم اختيار الفائزين بالجائزة بناءً على إنجازاتهم، أفرادًا أو مؤسسات، في دعم الأسر المتضررة سواء من جراء الفقر أو الكوارث أو الحروب والصراعات أو التشتت واللجوء، وتُشرف على الجائزة لجنة تحكيم ذات خبرات متنوعة.

ويعود إطلاق جائزة الدوحة العالمية لحوار الأديان إلى عام 2013م، وذلك بهدف دعم وتشجيع جهود ومبادرات وإنجازات الأشخاص والمؤسسات التي لها أثرٌ بارزٌ في تعزيز مبدأ الحوار وترسيخ ثقافة السلام، وهي تُعد المبادرة الفريدة من نوعها في هذا المجال على مستوى العالم، وقد تم منح جوائز الدوحة العالمية لحوار الأديان في دورات أربعة سابقة لعدد من المؤسسات والأفراد حول العالم.

وبصفة عامة؛ يهدف المؤتمر إلى توجيه حوار الأديان نحو دعم وتعزيز القيم الأسرية التي باتت تواجه اليوم تحديات كبيرة في ظلّ المتغيرات المعاصرة؛ فالقيم الدينية المشتركة بين الأديان السماوية قد كَرّست مفهوم الأسرة، وأسست لقيم التراحم والتكافل والتعاون بين أفرادها، ورَسَّخت للعلاقة المقدسة بينهم، كما أن المنظومة الأسرية في الأديان السماوية بينها تشابه كبير، في هويتها ومفهومها وقيمها ومبادئها، باعتبارها النواة الصلبة المُشكّلة لُعرى المجتمع، مما يتطلب البحث عن الحلول وتوفير الدعم لتغطية كافة الجوانب المتعلقة بقضايا الأسرة وتربية النشء في ظل المتغيرات المعاصرة.

وناقشت الجلسات الافتتاحية والختامية والجلسات العامة والفرعية للمؤتمر، من خلال أوراق بحثية قدّمها المشاركون، عددًا من المحاور المهمة حول الأديان وهوية المنظومة الأسرية والدور المركزي للأسرة في التنشئة والتربية وقضايا الأسرة المعاصرة، بالإضافة إلى دور المؤسسات الرسمية والدينية ومنظمات المجتمع المدني في دعم الأسرة، فضلًا عن موضوع

الأسرة والتحديات المعاصرة في المجتمعات متعددة الأديان والثقافات، وكذلك موضوع الأسرة في ظل القوانين الوطنية والدولية بين التأييد والانتقاد.

وأشار سعادة الأستاذ الدكتور إبراهيم بن صالح النعيمي رئيس مركز الدوحة لحوار الأديان ووكيل وزارة التربية والتعليم والتعليم العالي إلى دور قطر الإيجابي في كافة القضايا الإنسانية والوساطة لحل النزاعات، خاصة وأنها بلد متعدد الثقافات عبر الكثير من الجنسيات التي تعيش فيها أو التي تزورها أو تشارك في المؤتمرات أو الفعاليات التي تنظمها، الأمر الذي جعل من مؤتمرات حوار الأديان بالدوحة إضافة نوعية لتلك الأبعاد الإنسانية.

وشدد البيان الختامي الصادر عن المؤتمر يوم 8 مايو 2024، وتلاه سعادة الدكتور إبراهيم بن صالح النعيمي رئيس مجلس إدارة مركز الدوحة الدولي لحوار الأديان، على أن الحفاظ على هيكل المنظومة الأسرية لن يتم إلا بجعل التعليم والقيم الدينية هادئة لمسار الأسرة وموجهة لأفرادها، وبالإعلاء من شأن القيم والأخلاق الفاضلة، والتنويه بدورها وأثرها في توجيه السلوك البشري وتعظيم التماسك الأسري، والتركيز على محورية التربية بوصفها مساراً بالغ الأهمية والحياة لتحقيق تشيئة سليمة للأجيال الناشئة التي تصنع المستقبل.

ودعا المؤتمر في هذا السياق إلى تفعيل دور الأسرة للقيام بدورها في وقاية أبنائها من الوقوع في الممارسات والسلوكيات الخاطئة أخلاقياً، وتحقيق الوعي الأسري الذاتي لأفراد الأسرة وإعادة هيكلة أدوار الآباء والأمهات وتقسيم وظائفهم، من خلال بناء الروابط العاطفية والاجتماعية فيما بينهم وبين أبنائهم، لخلق فضاء أسري يسوده الوئام، في منأى عن الصراعات والمشاحنات المنفرة لصورة العائلة في أذهان النشء.

ونبه البيان الختامي للمؤتمر إلى ضرورة الاهتمام الوطني المؤسسي الرسمي بالخدمة الاجتماعية الأسرية، وتحديدًا بالحالات الأسرية ذات الهشاشة، وتعميق فهم دورها، ليس فقط في تقديم الدعم المادي للأسر الهشة أو الفقيرة، وإنما في تزويدها بالمعارف النافعة التي تمكنها من مجابهة النوازل والمشكلات والتحديات التي تواجهها.

كما أكد على ضرورة تبني ومساندة المبادرات المؤسسية التطوعية المدنية والفردية، وإطلاق المشروعات التوجيهية الهادفة لحماية وصون الأسرة وتقوية أركانها، وإدراج الحوار الأسري في البرامج والمناهج التعليمية، وتخصيصه بدراسات مستقلة وبحوث متخصصة في مختلف المراكز والمؤسسات التعليمية نظرياً من خلال التأسيس له، وعملياً من خلال استضافة أسر لتنمية ثقافة الحوار لديها.

كما أكدت توصيات المؤتمر على القواسم الدينية المشتركة في الأديان السماوية، وتوضيح مقاصدها السامية من أجل تحصين الأسرة بمفهومها الدقيق وهيكل بنائها ومكانتها ومسؤوليتها، وتأثيرها في التنمية والنهضة للمجتمعات والأوطان، ومن ثم الحفاظ عليها من التدخلات الخارجية والأفكار الهدامة الرامية لزعزعة الدور المركزي للأسرة.

كما تم التأكيد على دور المؤسسات الدينية في دعم الأسرة وحمايتها، وتحقيق استقرارها والاهتمام بالشؤون الأسرية كافة، ومعالجة المشكلات ودفع خطر التفكك الذي يستهدف تماسك الأسرة، بالإضافة إلى تقديم رؤى وتصورات واقعية ملموسة لتفعيل هذا الدور.

ونوه البيان الختامي للمؤتمر بدور المؤسسات التعليمية، وخاصة الجامعات، في دعم الأسرة وتحسينها من الأفكار والفلسفات التي تفتك بالمجتمعات والحضارات، بل بالإنسانية جمعاء، سواء من خلال المناهج الدراسية بطرح مقررات

ومناهج تسهم في تشكيل وعي الطلاب، أو بإجراء الدراسات والبحوث العلمية لدراسة كافة قضايا الأسرة.

وشدّد البيان على ضرورة تحقيق الشراكة بين مختلف الجهات ذات العلاقة بالأسرة والمجتمع، وإيجاد طرائق علمية لبحث القضايا التي تشغل المجتمع والأسرة ومناقشتها، بالإضافة إلى تفعيل أدوار الأسرة من خلال برامج جاذبة يتم خلالها تصميم البرامج التدريبية لأولياء الأمور لمساعدتهم في معالجة تحديات العصر التي تعيق الحفاظ على الهوية الأسرية وتهدد تماسكها.

ودعا البيان الختامي الصادر عن المؤتمر المؤسسات الإعلامية الرسمية إلى ضرورة تعزيز دورها ضمن نطاق المسؤولية الاجتماعية، وتبني وسائل الإعلام لحملة توعوية لنشر الوعي المجتمعي بأهمية الحفاظ على المنظومة الأسرية والترابط الأسري، وتوضيح خطورة الأفكار الهادمة للبناء الأسري القويم وتماسكه، والدعوة إلى ضرورة التمسك بالقيم الدينية والأخلاقية، وإظهار مكانة الأسرة وأهمية الحفاظ على تماسكها وأهميتها لتماسك المجتمعات والأوطان.

وحذر البيان بشدة من مخاطر الحروب والنزاعات على الأسرة، وخاصة الأطفال والنساء وكبار السن وذوي الإعاقة، ومن الانتهاكات الحقوقية التي تعصف بهم خلال هذه الحروب وتُفاقم الوضع الإنساني لهم، ما يفرض على المجتمع الدولي تفعيل القوانين الدولية التي تجرم مرتكبي هذه الانتهاكات وتعاقبهم، والتحرك الجاد والسريع لإنهاء النزاعات المسلحة وتوفير المساعدات الإنسانية العاجلة للأسر والمدنيين.

كما أوضح البيان الختامي للمؤتمر ضرورة تخصيص أسر الأقليات بالدراسة الموضوعية المعمّقة للتحديات التي تواجهها، سواء كانت تحديات في الهوية أو الاندماج والتعايش مع الثقافة المغايرة والاختلافات الدينية، وتفعيل دورها واندماجها الواعي في المجتمعات التي تعيش فيها.



تكريم الفائزين بجائزة الدوحة العالمية لحوار الأديان



افتتاح الشيخة لولوة بنت راشد محمد الخاطر وزيرة الدولة للتعاون الدولي معرض على هامش المؤتمر لإصدارات كافة المراكز البحثية العاملة في مجال الأسرة



مشاركة ممثلي الديانات السابوية الثلاث (الإسلام والمسيحية واليهودية)



مشاركة الأسقف يوجين مارتن ممثل الفاتيكان والدكتور نايف زاهر الداعية الإسلامي الشهير بجلوسات المؤتمر

وختامًا: يمكن القول إن مؤتمر الدوحة العالمي لحوار الأديان قد نجح بصورة كبيرة في طرح حلول ورؤى لتعزيز ودعم الأسرة تجاه ما تعانيه من تحديات، وذلك اعتمادًا على مقاربات تكاملية بين العلماء والباحثين من مختلف التخصصات، إلى جانب تسليطه الضوء على المشكلات والقضايا المستجدة، ومساهمته في نشر الوعي بها، والتشبيك والتقارب بين الباحثين والعلماء والمفكرين من مختلف الدول والتخصصات، إلى جانب كون المؤتمر نافذةً يتعرف منها العالم على رأي ووجهة نظر المفكرين والباحثين العرب، وكسر الصورة النمطية للإنسان العربي لدى الآخر التي تروج لها وسائل الإعلام، ومن ناحية أخرى أكد المؤتمر على أهمية التمسك بالقيم والعادات العربية والإسلامية الأصيلة، بالإضافة إلى مواكبة التغيرات المعاصرة، والتعايش معها والجمع بين التراث والحداثة في آنٍ واحدٍ.

المقالات

التشخيص المعرفي والتربية المعرفية مداخل لتجويد الممارسات التربوية الدامجة

أ. محمد ناصيري (مراجعة: أ.د. الغالي أحرشواو)

شعبة علم النفس، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، ظهر المهرز، جامعة سيدي محمد بن عبد الله فاس - المملكة المغربية

المقدمة:

إن مبدأ الاختلاف الذي يعدُّ سمة بارزة تميز الأفراد والجماعات، يحظى بتطبيقات في المجال التعليمي على وجه الخصوص؛ ذلك أن الفروق الفردية التي تميز المتدربين تمثل مُسَلِّمَةً ينبغي أن تنطلق منها كل سياسة تعليمية إذا ما هي أرادت أن تحظى بمصداقية علمية وفعالية تطبيقية. وفي ذات السياق لا بد أن نستحضر فئة واسعة من الأطفال المتدربين الذين يتحصلون على تشخيصات تؤكد أنهم حاملون لأشكال مختلفة من الإعاقة الظاهرة والخفية على حدٍّ سواء. فإذا كانت المرجعية الحقوقية تضمن لهؤلاء الأطفال الحق في التمدريس شأنهم شأن بقية زملائهم، فإن تجسيد هذا الحق عبر إقرار تربية وتعليم دامجين يتطلب إلى جانب توفير الظروف اللوجستية، التسلح بمرجعية علمية تنبني على ضرورة التشخيص الدقيق للمُعَوَّقات التي تعترض هؤلاء في سيرورات التعلم والاكْتِسَاب، وذلك عبر استثمار تقنيات وأدوات التقييم السيكومعرفي، ثم اقتراح تكييفات بيداغوجية واعتماد تطبيقات سيكوتربوية تدخلية تأخذ صيغة برامج للتربية المعرفية تستهدف تأهيل القدرات العاجزة في أفق المساهمة في تحقيق إدماج فعلي للمتدربين في وضعية إعاقة يساعدهم على تحقيق حدٍّ أدنى من الاكْتِسَابات ويزوِّدهم بالمهارات الأساسية للحياة.

سنعمل من خلال هذا المقال على تدعيم فكرة أن مسار تجويد الممارسات التربوية الدامجة قد ينطلق من الارتكاز على مبادئ التشخيص المعرفي التي من شأنها أن ترصد بشكل أكثر دقة أبرز جوانب الفروقات والتباينات بين المتدربين ومكان الخلل التي قد تحول دون تحقيق بعضهم لمسار نمطي في سيرورة الاكْتِسَابات المدرسية، إلى جانب بناء برامج مهيكلية للتربية المعرفية تعمل على تنمية القدرات المعرفية العاجزة وإقامة مرتكزات ما يسمى بالتعليم التعويضي (أحرشواو، 2015). والأكد أن لهذه الفكرة تطبيقات عديدة في سياق تحدي ضمان تعليم ذي جودة للأطفال في وضعية إعاقة، وفي مسعى بناء مدرسة متجددة ومنصفة ودامجة؛ ذلك أن تبني أي سياسة تعليمية أو مشروع بيداغوجي لا بد وأن ينطلق من فهم دقيق لخصوصيات فئات المتعلمين في وضعية إعاقة ومكان العجز لديهم، فضلاً عن حاجياتهم في مختلف مجالات الحياة، وخاصة ما يرتبط بطبيعة اشتغالهم الذهني.

لذلك سننطلق من تناول رهان تنزيل التربية الدامجة في السياق المغربي، من خلال التنصيص على أبرز ما تحقق وما هو في طور الإنجاز. لنتحول بعد ذلك إلى عرض ماهية التشخيص المعرفي والتأكيد على أهميته الإجرائية في سياق مسعى ضمان استفادة المتعلمين في وضعية إعاقة من التمدريس والاكْتِسَاب. لنتتهي بعرض أبرز برامج التربية المعرفية وما توفره من تأهيل للوظائف المعرفية التي يلحقها العجز لدى الأطفال في وضعية إعاقة، وخاصة ذوي الاضطرابات في النمو والتعلم.

1. التربية الدامجة ورهان التنزيل في السياق المغربي

منذ أن صدر قانون إلزامية التعليم في المغرب تحققت تقدّماً مهمة في مسعى توفير حق التعلم لجميع الأطفال، بغض النظر عن وضعياتهم وأوساط إقامتهم. وقد أعادت الوثيقة «من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء: رؤية استراتيجية للإصلاح 2015-2030» التي أصدرها المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، التأكيد على ضرورة إقامة مدرسة تركز على مبادئ الإنصاف والعدالة الاجتماعية وتضمن للأشخاص في وضعية إعاقة الحق في التعليم والتربية والتكوين.

لقد واجهت الأنظمة التعليمية عبر العالم تحديات كبيرة في سياق توفير الحق في التعليم لجميع الفئات، وخاصة الأشخاص في وضعية إعاقة. فقبل ظهور تجليات المقاربة الدامجة كان الاعتماد على واحدة من الاستراتيجيات الثلاث: إما يتم إقصاء هؤلاء الأشخاص من المدرسة نظراً لغياب إمكانيات أخرى لتمدرسهم في شروط وظروف متكافئة مع باقي المتدربين، وإما يتم فصلهم وتوجيههم نحو مدارس خاصة تعتني بإعاقاتهم، وفي أحيان قليلة يتم إدماجهم في مدارس عادية، شريطة أن يتمكنوا من التكيف مع المقتضيات الموحدة للمدرسة (المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، 2019).

وقد عرف المغرب في السنوات الأخيرة دينامية ملحوظة في سياق السعي لضمان حق الأشخاص في وضعية إعاقة في التربية والتعليم؛ ذلك أن الاتفاقيات التي تم توقيعها والنصوص التنظيمية التي تم إصدارها والشرابات التي تم عقدها... كلها تمثل نقاطاً مشرقة تسجل للقائمين على السياسات التربوية ببلادنا، فالتطور الحاصل من حيث القوانين الهيكلية لمسار التربية الدامجة لا يمكن إلا تمييزه. لكن بالمقابل يحق لنا أن نسأل عن مدى تنزيل هذه القوانين على أرض الواقع، وبالتالي مدى اتسامها بالجودة المطلوبة على صعيد التنفيذ والنتائج والفعالية.

إن ما يجب أن يُفهم اليوم هو أن تناول التربية الدامجة من زاوية حقوقية تلحّ على ضرورة وراهنية دمج جميع الأطفال في وضعية إعاقة في الفصول الدراسية العادية شأنهم شأن زملائهم من المتدربين يظل تناولاً غير ذي فعالية إن نحن لم ننتبه لضرورة تدعيمه بتصور يرمي في أسسه إلى تكوين المدرسين وتزويدهم بتقنيات وأدوات تساعدهم على الفهم الجيد للمشاكل الذي يواجهه كل متدرب على حدة، وعلى ضوء ذلك يمكنهم من اقتراح تكييفات بيداغوجية متوافقة، سواء من حيث هندسة التعلم وبناءها أو من حيث تقييم الاكتسابات وتدعيمها.

الأكد أن تحقيق هذا المسعى يشترط العمل وفق مقاربة تشاركية تدمج المشرفين على هندسة الفعل التربوي وتنفيذه، وتستعين بالمتخصصين في مجالات التكوين السيكلوجي والتقييم المعرفي والتدخل الطبي وشبه الطبي والسيكوبيداغوجي في أفق بناء أدوات خاصة للاشتغال مع المتعلمين في وضعية إعاقة؛ فالواقع اليوم يبوح بغياب تام للأدوات البيداغوجية والديداكتيكية الملائمة، وللبرامج المصادق عليها على غرار ما تنتجه المطابع كل سنة من أكوام هائلة من الكتب المدرسية للتلاميذ الآخرين (الحنصالي، 2017).

يتحقق الدمج الشامل بحسب الزعبي وعلي حسن (2014: 353) عندما تستوعب المدارس العادية التلاميذ في وضعية إعاقة من خلال تنمية مهارات واتجاهات إيجابية لدى جميع من يعينهم الأمر، مما يساعدهم على تحقيق تفاعل إيجابي وبناء، ومن خلال جعل الفصل الدراسي بمثابة مجتمع صغير يقدر إسهامات كل أعضائه، ويتغلب على مختلف

التحديات، ببذل مزيد من الجهد والالتزام من الجميع، أملاً في جعل المدرسة مكاناً مناسباً يتعلم فيه جميع التلاميذ، ويصلون إلى أقصى مستوى تسمح به إمكانياتهم وقدراتهم. ومن ثمة بات دمج المتعلمين في وضعية إعاقة في المغرب رهاناً يقتضي تظافر جهود كافة المتدخلين الرسميين وغير الرسميين بغاية تنزيل أمثل لمحتويات السياسات العمومية الموجهة لهاته الفئة، وتمكينهم من كافة الشروط الكفيلة بتحفيزهم، والضامنة لمشاركتهم الفعالة في الحياة العامة عموماً، وفي الحياة المدرسية بشكل مخصوص.

إن المدرسة الدامجة التي يمكن المراهنة عليها هي التي تحتضن جميع الأطفال وتوفر لهم بيئة تعليمية تلائمهم وتستوعب اختلافاتهم وتستفيد من انخراطهم الإيجابي في تحقيق أهداف التعلم. وبهذا تكون المدرسة الدامجة جامعة بين الاستفادة من الشخصيات (البروفيات) المتباعدة للأطفال في وضعية إعاقة من جهة، والاستجابة لحاجياتهم ومتطلباتهم من جهة أخرى. والأكد أنه رهانٌ يتطلب بذل المزيد من الجهد، عبر نهج طرق علمية بإمكانها أن توحد التوجهات، وتساعد على تحقيق تقدّمات ملموسة في هذا المجال.

2. التشخيص المعرفي كمدخل لتوصيف حاجيات المتعلمين في وضعية إعاقة

على عكس ما حملته نظرية بياجيه Piaget من مبادئ بخصوص نمو الفرد واشتغاله المعرفي، حيث تبنت تصوراً أحادياً للنمو المعرفي، فقد ركزت جهود عدد من السيكولوجيين المجددين على مبدأ تعدّد أشكال النمو وتنوّع مساراته وآلياته (خباش، 2004؛ خباش، 2015)، فرغم التشابهات التي قد تلاحظ بين أطفال فئة عمرية معيّنة في بعض الأنشطة المعرفية، فإن ذلك لا ينفي وجود اختلافات فيما بينهم في استراتيجيات اشتغالهم المعرفي، كما في مسارات نمو معارفهم (Gardner، 1996 في: خباش، 2015: 12). وإذا كان الأمر هكذا بالنسبة للنمو النمطي، فالأكيد أن هذه الفكرة تسحب على الأطفال ذوي النمو غير النمطي أو ذوي اضطرابات في النمو أو في التعلم أو المتعلمين في وضعية إعاقة؛ ذلك أن الاشتغال مع هذه الفئة يكشف عن لاتجانس من حيث الشخصيات (البروفيات) كما من حيث ميكانزمات الاشتغال الذهني واستراتيجيات المعالجة وآليات التنفيذ. فالقسم المكوّن من 30 تلميذاً ويعبر تبعاً لهذا التحديد عن وجود 30 أسلوباً مختلفاً للاشتغال المعرفي، عادة ما يمارس نوعاً من التفرّد والتضييق والتوجيه على سيرورة التعلم (خباش، 2015). وهو الأمر الذي يقتضي اعتماد المقاربة الفردية في تقييم قدرات هؤلاء المتعلمين، وتحديد حاجياتهم، فضلاً عن اعتماد آليات كفيلة بتمتعهم بالحق في التمدرس من جهة، والاستجابة لحاجياتهم وتحفيز مسارات نموهم من جهة أخرى.

ويشير التشخيص المعرفي حسب أحرشاو (2015) إلى المسعى المنهجي الذي يساعد على تقيي الأفراد على أساس نوع اشتغالهم المعرفي وجودته وفعاليته بدل مستوى أدائهم الكلي. كما يعين مصادر الفوارق بين الأفراد وخاصة على مستوى استخدام الاستراتيجيات واختيار الإجراءات الملائمة، الأمر الذي يستوجب في سياق التشخيص المعرفي للمتعلّمين القدرة على رصد مظاهر الاكتسابات وتحديد نواقصها والاختلالات التي تعرفها سيرورة بنائها. فهو من هذا المنطلق يبقى من بين المداخل الأساسية لتوصيف جوانب العجز الذي يظهره بعض المتعلمين في أنماط اشتغالهم الذهني وفي قدراتهم التكيفية عموماً.

لقد بات من الضروري إذاً الانفتاح على علم النفس المعرفي، الراصد لطبيعة الإكراهات الذهنية المعيقة لعملية الاكتساب (خباش، 2015). فإدماج المتعلمين في وضعية إعاقة داخل فصول الدراسة يقتضي من المدرس التوفّر

على حدٍ أدنى من المعرفة بخصوص كفاءات اشتغال الذهن وتحقيق التعلم بداخله أثناء مباشرة المهام التعليمية، ليستطيع بمساعدة الأخصائي النفسي وبلاستعانة أحياناً بالفريق شبه الطبي (مقوم النطق، النفساني الحركي، المعالج الوظيفي) الوقوف عند الإكراهات الوظيفية التي تعيق المتعلم وتمنعه من تحقيق الاكتسابات وإنجاز المهام. هذه الإكراهات الوظيفية قد تحدث في شكل عجز في اشتغال الانفعالات والوظائف المعرفية التي تؤمن عملية معالجة المعلومات والاشتغال عليها كالانتباه والتمثيل الذهني واللغة والذاكرة العاملة والوظائف التنفيذية وغيرها.

ولأن إرساء مبدأ التشخيص المعرفي لفائدة المتعلمين في وضعية إعاقة يندرج ضمن مسعى عام يتجلى في الرفع من مردودية هؤلاء وتشجيع مساهمتهم الإيجابية في العملية التعليمية التعلمية، فإن هذا المسعى قد يتحقق من خلال تشخيص الأخطاء التي يقعون فيها (أفرفار، 2021)، وعبر الحرص على إرساء معالم تدخل ناجع يرتكز على نظريات حديثة في السيكوبيداغوجيا. فالغاية الأساسية هي تجاوز الرصد البسيط لفروق الأداء بين المتعلمين، وبالتالي تعيين السيورورات المعرفية الضمنية ومظاهر الاختلال في اشتغالها الفعلية (أحرشواو، 2017).

إن النظر في إشكال دمج المتعلمين في وضعية إعاقة من داخل تشخيص الصعوبات التي قد تواجههم، لا يجب أن يفهم من منطلق الرغبة في تكيف وتطوير مشخاضات (بروفايالات) هؤلاء، وبالتالي المراهنة عليهم وحدهم أثناء التقييم والتدخل، وهو ما يتعارض بالأساس مع مبادئ التربية الدامجة؛ ذلك أن معوقات الدمج التي قد يستهدفها التشخيص قد ترتبط بما أشار إليه أفرفار (2021) بخصوص أنواع الأخطاء التي يرتكبها المتعلمون ومصادرها، ثم طبيعة الوضعيات التي قد ترتبط بها ويتعامل معها المتعلم أو أدوات التعليم ونماذجها، أو التعليمات المقدمة للمتعلمين. مما يعني أن التشخيص المعرفي وما يتيح من فهم للمشاكل التي تحول دون دمج حقيقي للمتعلمين في وضعية صعبة عموماً، وفي وضعية إعاقة بشكل مخصوص يحدد أيضاً المعالم الأساسية لطبيعة التكييفات التي يجب إحداثها والشروط التي ينبغي ضمانها لتيسير دمج هؤلاء المتعلمين في المنظومة التعليمية والتربوية.

عادة ما يتم التمييز في سياق التشخيص المعرفي بين مقاربتين كبيرتين: الأولى فارقية والثانية عامة (أحرشواو، 2015). ويمكن القيام بمهام التشخيص المعرفي لفائدة المتعلمين في وضعية إعاقة بالاعتماد على مبادئ الفحص النفسي العصبي الذي يقوم على تقييم مختلف الوظائف الذهنية والتكيفية التي تدعم تعلماتهم وتجوّد أدائهم العامة، بحيث يتم توظيف اختبارات سيكومترية تقف على جوانب الضعف ومواطن القوة بالنسبة لكل متعلم على حدة، ومن ثم تنتهي إلى اقتراح رزمة من التوصيات السيكوبيداغوجية الرامية إلى المساعدة على صياغة مشروع فردي للدمج المدرسي يزواج في توجهه العام بين البعد النفسي - الاجتماعي، متمثلاً في ضمان شروط الاندماج الفعلي والفعال في البيئة المدرسية، والبعد النفسي - البيداغوجي، مجسّداً في تيسير سبل الاكتساب وإغناء التعليمات. وكل ذلك يتم بالموازاة مع بلورة برامج خاصة للتأهيل المعرفي والحرص على تنزيلها لفائدة هؤلاء المتعلمين المدجنين.

3. التربية المعرفية ورهان تأهيل المتعلمين في وضعية إعاقة

إذا كانت عملية التشخيص المعرفي تفيد في الوقوف عن كثر عند الاختلالات الوظيفية التي قد تأخذ صيغ إكراهات تحول دون تحقيق المتعلمين في وضعية إعاقة للاكتسابات المدرسية وللجودة المنشودة أثناء إنجازهم للمهام المطلوبة في سيورورة بناء التعليمات، فإنها تساعد أيضاً إلى جانب مداخل أخرى، في بناء تصورات أكثر وضوحاً بخصوص كيفية التدخل لمساعدة هؤلاء عبر بلورة تقنيات خاصة لتأهيل وظائفهم المعرفية العاجزة من جهة،

واقترح توصيات سيكوبيداغوجية تتوافق مع وضعية كل متعلم وتسعفه في تحقيق الاكتسابات وفي تيسير المشاركة الفعلية في بناء التعلّيمات وإنجاز المهام المدرسية، بشكل يضمن له الاندماج الإيجابي في الوسط المدرسي، انطلاقاً من قاعدة تفيد بوجود قابلية لتطوير الكفاءات وتنمية المهارات.

ضمن هذا السياق يندرج الحديث عن مفهوم التربية المعرفية التي أصبحت تشكّل حسب أحرشاو (2017) المحاولة الأكثر أهمية في مجال التجديد السيكولوجي في بعده الإرشادي للسنوات الأخيرة، بحيث أصبح الاهتمام ينصبّ على تطوير الاشتغال الذهني للأشخاص والرفع من قدرتهم على التعلم والتكيف والاندماج عبر توظيف طرق جديدة للتكوين والتأهيل والإرشاد؛ ذلك أن أهميتها ونجاحاتها تكمن أساساً في مساهمتها في تجاوز كثير من مشاكل وصعوبات التكوين والتأهيل والاندماج. فهي عبارة عن مقارنة وجيزة تركّز على توفير اشتغال سيكوعصبي جيد وحياة أكثر جودة (Doyen et al., 2020).

إن الأمر يتعلق ببرامج مصوغة بشكل يستجيب لحاجيات الأفراد ويساعدهم على بناء التعلّيمات، أخذاً بعين الاعتبار كفاءاتهم والصعوبات التي تعترض قدرتهم على التحصيل والاكتساب، سواء كانت ذات مصدر معرفي أو سيكواجتماعي. وبذلك فإن التربية المعرفية - التي هي مقارنة نسقية تقوم على تطبيق الأدوات والوسائل البيداغوجية من أجل تكثيف الاشتغال الذهني لدى الطفل وتشجيعه على التفكير المنطقي (علوي، 2015) - قد حظيت باهتمام بالغ في السنوات الأخيرة، بحيث يتم اللجوء إليها بشكل دوري في حالة الرغبة في بلورة طرق فعالة للتكوين إما بهدف تحسين الاشتغال المعرفي للأفراد والرفع من قدرتهم على التعلم والتكيف (أفرفار، 2021)، وإما بقصد تصحيح بعض النواقص المعرفية الخاصة الناجمة عن مختلف العوامل التكوينية والنمائية التي قد تعطل النمو المعرفي للفرد (أحرشاو، 2015).

وبالرغم من أن معظم طرق التربية المعرفية لم تشهد انتشاراً حتى ستينات القرن الماضي (أفرفار، 2021: 159)، ولم تظهر سوى في الثلاثين سنة الأخيرة أو أكثر بقليل، فإن بعضاً منها من التي ماتزال تطبّق إلى يومنا هذا ترجع إما إلى 1930 (طريقة التمرين الذهني لـ Dumazedier)، وإما إلى 1920 (بيداغوجيا Romain)، وتتلخص أساساً في البرامج السبعة التالية التي تحظى بالأهمية البالغة والتداول الكبير (أحرشاو، 2015):

جدول رقم (1) نقلاً عن أحرشواو (2015: 69-70): أهم برامج التربية المعرفية

البرنامج	صاحبه	الأهداف	الوسائل	المستهدفون	المدة
ورشات التفكير المنطقي (ARL)	P. Higelé ومساعدوه	تنمية العمليات المنطقية	- تمارين للتفكير المنطقي-الرياضي وللصراع السوسيو معرفي. - مجموعات منسجمة من 5 إلى 6 أشخاص	مراهقون وراشدون ذوو النواقص الفكرية رغم معرفتهم بالقراءة	من 40 إلى 50 ساعة
برنامج الإغناء الأداتي (PEI)	R. Feuerstein ومساعدوه	تنمية الوظائف المعرفية والقابلية للتطور والتحول	- تمارين منطقية فردية وتبادل الأدوار داخل المجموعات المكونة من 10 إلى 12 شخصاً - الوساطة	- مراهقون وراشدون من مستوى منخفض - القراءة والكتابة غير مطلوبتين	من 80 إلى 200 ساعة
Logo لوغو	S. Papert	تنمية الذكاء	- تعلم لغة البرمجة التي تسمح برسم وقيادة سلحفاة على الشاشة	- أطفال ومراهقون	غير محددة
التعلم الإجمالي (A.O)	J.L. Paour	تنمية التفكير الاستقرائي والقياسي	- تمارين متدرجة تستعمل «علبة للتحويلات» - تعبير وتساؤل مطامعري - جلسات فردية	- أطفال متأخرون ذهنياً	24 جلسة من 30 إلى 45 دقيقة موزعة على سنتين
برنامج رامين Ramain	S. Romain	تنمية استقلالية المتعلم وحل المشاكل	- الوعي واكتشاف أساليب وجوده في وضعيات للتعلم. - تمارين في المجموعة	كل شخص لا يشكو من أي اضطراب فكري	
برنامج التدبير الذهني	A.de la Granderie	تنمية تقنيات التذكر	- الاستدلال بالصوت أو بالرؤية - تعلم إشارات ذهنية	تلاميذ يشكون من صعوبات في التعلم	
برنامج لمساعدة نمو القدرة على التعلم	J. Berdaum	- تنمية القدرة على التعلم - مساعدة ميثودولوجية للتلاميذ	- ليست هناك تمارين أو لوازم خاصة، بل هناك أنواع من الأنشطة الذهنية الخاصة بالوعي وتنمية قدرة التعلم	تلاميذ الإعداديات والثانويات	

إن تطبيق مختلف برامج التربية المعرفية يراهن على تحقيق أهداف متنوعة تبعاً لمخرجات التشخيص المعرفي ولخصوصيات كل فئة من الفئات التي تخضع لهذه البرامج. والأكد أن الرهان على إدماج المتعلمين في وضعية إعاقة في الفصول الدراسية إلى جانب بقية أقرانهم، يقتضي كما سبقت الإشارة إلى ذلك استفادتهم من برامج مكثفة للتربية

المعرفية والتعليم التعويضي بشكل يستجيب لحاجياتهم ويسر عملية اندماجهم في الحياة المدرسية تبعاً لنوعية الإعاقة التي يعانون منها ولطبيعة العجز الذي يُظهرونه، وذلك وفق ما تنبني عليه مبادئ التربية المعرفية الرامية ليس فقط إلى تطوير الاشتغال الذهني للأطفال، ولكن أيضاً إلى استهداف سلوكياتهم اليومية والاشتغال عليها (Rigard et al., 2016). فإذا كانت غاية البرامج التدخلية التي تستهدف المتعلمين من ذوي التأخر الذهني ترمي إلى تأهيل جوانب العجز لديهم، كسعيها لتنمية ذكائهم وتجويد اشتغالهم المعرفي والرفع من قدرتهم على التكيف الاجتماعي بشكل يوفر لهم فرصاً أكبر للاندماج في مسار التعلم والاكساب، فإن البرامج التي تُبنى لفائدة أصحاب الاضطرابات النمائية في التعلم لن تستهدف تنمية الذكاء بقدر ما تسعى إلى تأهيل الوظائف المعرفية العاجزة التي تسند التعلم. ففي حالة اضطراب عسر القراءة على سبيل المثال، فالبرامج التأهيلية تستهدف في عمومها تنمية الوعي الميطافونولوجي والذاكرة العاملة والانتباه البصري المكاني، أما البرامج التي تخص اضطراب طيف التوحد فتركز على تدريب قدرات أساسية، من أهمها المعرفية الاجتماعية La cognition sociale.

بالعودة لمستجدات العلوم العصبية التربوية، نشير إلى فكرة المطواعية الدماغية La plasticité cérébrale التي تُحيل إلى قدرة الدماغ على إعادة التشكل والتكيف بعد التعرض لإصابة دماغية، وخصوصاً في المراحل الأولى من العمر (Dehaen, 2007). وهو الأمر الذي يدعم التوجه القائل بضرورة تنفيذ برامج التأهيل المعرفي في مراحل نمائية مبكرة، نظراً لأن التأهيل في هذه المراحل يكون أكثر يسراً وفعالية. كما أن الطفل / المتعلم يكون أكثر تفاعلاً واستجابة للخدمات التي تقدم له (داودي وبن الطاهر، 2016)، الأمر الذي يوفر فرصاً أكبر لتأهيل جوانب العجز في القدرات المعرفية والمهارات الأساسية الميسرة لفعل التعلم.

على العموم فإن برامج التربية المعرفية التي تستهدف المتعلمين في وضعية إعاقة - مهما اختلفت - فهي تتوافق من حيث سعيها لتدريب الوظائف المعرفية والقدرات الأكثر مساهمة في تحقيق التعلم، التي تشكل أبرز العناصر التي يستهدفها المشروع الفردي المدرسي الخاص بالمتعلم في وضعية إعاقة في جانبه المرتبط بالخدمات التأهيلية المتخصصة. ومن بين أهم الوظائف والقدرات التي يشملها التدريب والتأهيل يمكن أن نشير على سبيل الذكر لا الحصر إلى:

تدريب الذاكرة العاملة

يشكل انتظام الذاكرة العاملة ومحدودية فاعليتها أبرز الإكراهات البنوية التي قد تحول دون تحقيق مسار نمطي للاكتسابات، وخاصة بالنسبة للمتعلمين من ذوي اضطرابات في النمو والتعلم، فمن المعروف في أدبيات علم النفس المعرفي أن الذاكرة العاملة تسمح لنا بشكل تزامني بمعالجة المعلومات وتخزينها بشكل لحظي. وعندما يكون أداء العمليات الذهنية جَدَّ سريع، فإن الذاكرة العاملة تتحرر من المعارف المخزنة لديها، وتتجه في المقابل إلى استدخال معارف جديدة (خباش، 2015)، مما يعني أن أي خلل على مستوى هذا المكون النشاط وخاصة من حيث محدودية سعته، سينعكس سلباً على جودة الإنجاز المدرسي بشكل عام. وتوضح أهمية الذاكرة العاملة في الاشتغال الذهني عند المتعلمين الذين يعانون من محدوديتها، حيث لا يتمكنون من الاحتفاظ بالمعطيات المناسبة للحل (القدام، 2020)، وبالتالي إنجاز المهام المطلوبة. كما أن الأفراد الذين يعانون من قصور على مستوى هذه الذاكرة سيواجهون صعوبات في التعلم بعيدة المدى، وفي مجمل الأنشطة المعرفية (الباديدي، 2020). ومن جانب آخر فالأطفال الذين يواجهون صعوبات مدرسية يُظهرون اشتغلاً ضعيفاً للذاكرة العاملة (Corbin et al., 2012). لذلك حظيت هذه الوظيفة

باهتمام بالغ ضمن برامج التربية المعرفية الهادفة إلى تأهيلها والرفع من سعتها وفعاليتها، وبالأخص بالانتماء بالنسبة للمتعلمين والأشخاص في وضعية إعاقة. فقد اقترح كل من ديفال Duval وكويت Coyette وسيرون Seron (2007) برنامجاً سيكوعصبياً يرمي إلى تأهيل وظائف الذاكرة العاملة وبالأخص مكون المنفذ المركزي، وذلك بهدف تحقيق تحسّن على مستوى هذه الوظيفة المعرفية خلال وضعيات الحياة اليومية، على أساس أن العجز الذي يلحق الذاكرة العاملة يولد صعوبات في القراءة والحساب والفهم، وفي اختيار الأجوبة المناسبة أثناء المحادثات، كما في تدبير الوضعيات والأنشطة وإنجاز المهام وحل المشكلات. وفي ذات السياق بلور كيرتيمونت Quertaimont (2012) في إحدى دراساته برنامجاً لإعادة تأهيل الذاكرة العاملة لدى المصابين باضطراب الحبسة L'aphasie الحاد، حيث توصل إلى حدوث تحسّن في قدرات المشاركين في الدراسة المصابين بهذا الاضطراب. كما رصدت دراسات أخرى حصول تحسّن ملحوظ في قدرات الذاكرة العاملة لدى المصابين باضطراب طيف التوحد بعد خضوعهم لبرامج تدخلية تركز على تأهيل مكونات الذاكرة العاملة (Sedjari et El-Mir, 2021). وهي نفس النتيجة التي توصلت إليها دراسة ريفار Rivard وآخرين (2020) من خلال تطبيق برنامج Cogmed لتدريب الذاكرة العاملة للأطفال ذوي عجز الانتباه وفرط النشاط.

إن تركيزنا على أهمية الذاكرة العاملة، وعلى الاهتمام الذي حظيت به من خلال البرامج التدريبية التي تسعى إلى الرفع من قدراتها بالنسبة للأطفال ذوي اضطرابات النمو أو التعلم لا يعني التقليل من أهمية باقي أنواع الذاكرة وسيرواتها؛ فالواقع يُجّل على تراكم تقنيات عديدة واستراتيجيات مختلفة تهدف إلى تأهيل العجز الذي يلحق الذاكرة عموماً (Le Bornec et Vallat-Azouvi, 2013).

تدريب القدرات الانتباهية

بالنظر إلى تزايد عدد المتعلمين الذين يواجهون مشاكل في الانتباه داخل الفصول الدراسية، سواء كتمظهرات لأنواع خاصة من الإعاقة مثل التأخر الذهني واضطراب طيف التوحد، أو كاضطرابات محددة تصنف هي الأخرى ضمن الإعاقات من قبيل اضطراب عجز الانتباه/ فرط النشاط، فمن الطبيعي أن تزداد الحاجة للاهتمام بالقدرات الانتباهية للمتعلمين في وضعية إعاقة من خلال العمل على أليّة سيرواتها، وتأهيل وظائفها العاجزة.

يمثل الانتباه وظيفة معرفية أساسية، تسهم بفعالية في تحقيق الاشتغال المعرفي. فبدون ضمان انتباه جيد للموضوعات التي تجري معالجتها، سيكون من الصعب تحقيق الفعالية في الأداء والجودة في الإنجاز. وتعدّ المهام المدرسية من بين أبرز الوضعيات التي تتطلب وفرة في الموارد الانتباهية؛ ذلك أنها تفرض على المتعلم تركيز انتباهه لأطول مدة ممكنة، وكبح كل أنواع المؤثرات الخارجية والداخلية، وأحياناً الجمع بين أكثر من مهمة في نفس الوقت.

وعلى أساس أن المشاكل الانتباهية أصبحت من الظواهر الذائعة الانتشار في صفوف المتدربين، ونظراً لمحدودية موارد معالجة المعلومات وتزايد أعداد المؤثرات الداخلية والخارجية، فإن المتعلمين في وضعية إعاقة، وخاصة ذوي اضطراب عجز الانتباه/ فرط النشاط، يواجهون هذه المشاكل بأشكال أكثر حدة. فبالنظر لخصوصية اشتغالهم المعرفي ولالإكراهات التي تفرض على هذا الاشتغال، نجد أنهم عرضة للاحتياج من لدن كثير من المؤثرات الداخلية والخارجية التي تشوش على تركيزهم ويستعصي عليهم كبّحها، مما يجعل مدة تثبيت الانتباه لديهم تتسم بالمحدودية

بشكل يصعب معه تحقيق مساهمة فعالة في بناء التعلّيمات، واندماج حقيقي في البيئة المدرسية. وبذلك باتت الحاجة ملحة اليوم لبلورة أو تبني برامج للتربية المعرفية تستهدف القدرات الانتباهية العاجزة للمتعلمين في وضعية إعاقة، وذلك بغرض تمكينهم من أنشطة خاصة ومحددة لإعادة التربية والتأهيل بالموازاة مع تنزيل جملة من الإصلاحات البيداغوجية التي تستهدف الفضاء المدرسي وموارد التعلم.

في هذا الصدد إذًا، تم بناء برامج تستهدف تدريب القدرات الانتباهية العاجزة، وذلك بالارتكاز على مبادئ التربية المعرفية. فقد اقترح بالميس Palmese وراسكين Raskin (2000) برنامجًا لتدريب سيوروات الانتباه (APT-II) Attention Process Training-II، قوامه المساهمة في تحسين الموارد الانتباهية والزيادة من سرعة الأداء لدى الأفراد الذين يستفيدون من هذا التدريب مقارنة بغيرهم. وكما أظهرت دراسة طام Tamm وآخرين (2010) تسجيل تحسّن في قدرات الانتباه الانتقائي والموزع والمستمر لدى أطفال يعانون من اضطراب عجز الانتباه/ فرط النشاط، بعد استفادتهم من البرنامج التداخلي انتبه Pay Attention. ومن جهته عمل دوفورج Deforge (2011) على عرض مجموعة من البرامج التي تم تطويرها في إطار مبدأ التربية المعرفية الخاصة بالانتباه ومختلف الإجراءات الضرورية لتنزيلها. وفي نفس السياق اقترح ويلز Wells (1990) تقنية لتدريب الانتباه تستهدف تطوير القدرة على تثبيت الانتباه وكبح المشوشات. وهي برامج تنطلق من نفس المبدأ المتمثل في الرغبة في تأهيل القدرات الانتباهية التي تعرف نوعًا من العجز، والزيادة من قدرة الفرد على تضبيب انتباهه ومواجهة المشوشات الداخلية والخارجية التي تحول دون تحقيق نجاعة انتباهية تتيح إنجازًا فعالًا للمهام المطلوبة.

تعليم مبادئ التفكير وتنميتها

يمكن لبرامج التربية المعرفية إمداد المتعلم في وضعية إعاقة بمبادئ عامة للتفكير تساعده على تنمية قدراته الخاصة بتدبير وضعيات التعلم واستيعاب المضامين والتعلّيمات. وقد يتحقق ذلك عبر تمكين المتعلم من كفاءات عامة عن أساليب الفهم والتحليل وإجراءات الاستنباط والاستقراء ومهارات القياس والتجميع والتجريد والتعميم، ثم استراتيجيات التخطيط والتوقع والمواجهة والمراقبة (أحرشواو، 2015)، فضلاً عن إجراءات الاختبار والمراجعة وإعادة جدولة استراتيجيات التعلم (الشراي، 2020). ويمكن أن تندرج هذه المحاولات التداخلية في إطار برامج التدريب الميطامعري (MCT) (Moritz et Wodward, 2007).

ومن الأمور التي يمكن لبرامج التدخل والتربية المعرفية أن تستهدفها، ضرورة إعداد وسائط بيداغوجية كفيلة بتدريب المتعلم على الموازنة بين الاشتغال الأوطوماتيكي والمطامعري أثناء اكتسابه للمعارف، مع مراعاة حدود موارده المعرفية. فعلى سبيل المثال عندما يحاول المتعلم مراقبة عملية فهم النص أثناء القراءة، فإن هذا النشاط يتطلب اشتغالًا واعيًا، مما يستوجب توفير طاقة إضافية لنظام معالجته للمعلومة. لكن مادام المتعلم منخرطًا كليًا في سلوك القراءة الأوطوماتيكي، فإنه لم يبقَ له من احتياطي الطاقة الذهنية ما يكفي لمراقبة نشاط القراءة، الشيء الذي ينتج عنه تعثرات في التحصيل (خباش، 2015). وهي وضعية من بين وضعيات أخرى يتعين أن تنطلق منها برامج التربية المعرفية، لتعمل على تيسير مهمة اكتساب الطفل للمعارف وإنجازه للمهام المطلوبة.

تدريب الوظائف التنفيذية

يُحِيل لفظُ الوظائف التنفيذية أو ما يُسمى أحياناً بالوظائف الجبهية إلى الوظائف ذات المستوى العالي، التي تتدخل في تدبير الوضعيات المعقدة والمتداخلة غير المألوفة (Godefroy et al., 2004). فالاشتغال التنفيذي يجمع عدداً من السيرورات المعرفية التي يتحدد دورها في تيسير تكييف الفرد مع الوضعيات الجديدة أو المعقدة؛ إذ إنه إذا كانت معظم أنشطتنا المعتادة تتم بشكل روتيني ولا تحتاج لانتباه خاص، فإن وضعيات معينة تستدعي تدخلاً ليكازمات الرقابة لئتم خلالها إنتاج سلوك فعال ومتوافق مع السياق (Collette, 2004). وتضم الوظائف التنفيذية مجموعة متألّفة من الأنشطة الذهنية المتمثلة أساساً في الكبح والمرونة الذهنية والتحيين والتخطيط. وهي كلها وظائف ضرورية لضمان حياة مستقلة ومنظمة (Fasotti et Spikman, 2004).

والواضح أن الاكتسابات المدرسية وما تقتضيه من وضعيات تفاعلية تبتغي بناءً التعلّيمات، عبارة عن سياقات تستدعي اشتغال مختلف الوظائف التنفيذية. مما يعني أن تضرر هذه الوظائف التي تمثل دعائم لسيروية التعلم والاكتساب (Potvin, 2018)، قد يشكّل عائقاً أمام تحقق اشتغال نمطي وفعال لهذه السيروية. فضلاً عن ذلك فالاضطرابات التي تلحق الوظائف التنفيذية تسبب صعوبات في التفاعل مع الآخرين، وتنتج سلوكيات مزعجة وغير مبررة (القدام، 2020).

لقد أظهرت بعض الدراسات أن الأطفال في وضعية إعاقة وخاصة الذين يعانون من اضطرابات في النمو والتعلم، يواجهون صعوبات في إنجاز مهام تستدعي اشتغال الوظائف التنفيذية، تتجسد أحياناً في ما يُعرف بمتلازمة عسر/عجز التنفيذ (Roy et al., 2017). وهذا ما يتسبب في صعوبات حقيقية تعيق تدرّس هؤلاء الأطفال، وتستدعي في الغالب جهوداً وتدابير خاصة لتقييمها ومواجهتها، تيسيراً لاستفادة جميع المتعلمين من تحقيق الاكتسابات الأساسية بغض النظر عن وضعياتهم الخاصة ونمط اشتغالهم الذهني.

وكغيرها من الوظائف المعرفية، حظيت الوظائف التنفيذية باهتمام خاص في إطار التكفل بمختلف أشكال العجز التي تلحقها، وذلك على الرغم من التعقيد الذي تتميز به، وقلة البرامج التدخلية الخاصة بها، ثم ضرورة الاشتغال التشاركي الذي تتطلبه عملية تأهيل مكوناتها (Chevignard et al., 2013). ويمكن بهذا الخصوص الإشارة إلى تقنية تدريب التضييق الذاتي Self Monitoring التي تسعى إلى جعل الفرد/ المتعلم يمارس نوعاً من الملاحظة النظامية لسلوكه، ويطوّر من دقة هذه الملاحظة عبر مقارنتها بالملاحظات التي يُصدرها الآخرون حوله (Fasotti et Spikman, 2004). هذا وقد اقترح كل من دولا هونتي Delahunty وموريس Morice وفروست Frost (1993) في دراستهم برنامجاً لتطوير قدرات المرونة المعرفية كأحد مكونات الوظائف التنفيذية. كما استهدفت دراسة نويل Noel وآخرين (2007) تأهيل وظيفة الكبح لدى الأطفال الذين يُظهرون عجزاً في هذا المكون من خلال البحث في فعالية برامج التكفل المعرفي، مبرزة دورها البارز في تأهيل وظيفة الكبح بنوعيه السلوكي والمعرفي.

تدريب المعرفية الاجتماعية

تمثل المعرفية الاجتماعية مجموعة من القدرات التي تتيح إدراك المؤشرات الاجتماعية وفهمها وتأويلها (Bazin et al., 2018). كما تحيل إلى مجموع السيرورات المعرفية التي تسمح بالتفاعل مع الآخرين (Bertoux, 2020). مما

يُوحى بأهمية هذه القدرة في تيسير الاندماج والتواصل الاجتماعيين باعتبارهما يندرجان ضمن المهارات المطلوب توفرها في السياق المدرسي.

والواقع أن العديد من الأطفال ذوي اضطرابات في النمو أو التعلم يُظهرون قصوراً تحسُّ ميادين المعرفة الاجتماعية. فالمصابون باضطراب طيف التوحد على سبيل المثال يتميزون بعجز في نظرية الذهن، أي في القدرة على إسناد حالات ذهنية للذات وللآخرين (Baron-Cohen et al., 1985)، كما في القدرة على التعرف على الانفعالات الوجهية (Saglier, 2018). وهو نفس المشكل الذي يواجه كذلك الأطفال ذوي اضطراب عجز الانتباه وفرط النشاط، حيث يجدون صعوبات في التعرف على انفعالات الآخرين من خلال تعابيرهم الوجهية (Maire et al., 2013).

ومن ثم حاول مجموعة من الباحثين صياغة برامج لتدريب قدرات المعرفة الاجتماعية استهدفت بالأساس المصابين باضطرابات تتميز بالعجز في واحد أو أكثر من مكونات هذه الوظيفة المعرفية. ويمكن بهذا الصدد الإشارة إلى عدد من الدراسات التي قاربت مسعى تدريب قدرات المعرفة الاجتماعية؛ حيث تناولت دراسة بازين Bazin وروكس Roux وباسيريو Passerieux (2018) رهان التربية المعرفية لنظرية الذهن بالارتكاز على أداة علاجية مبنية تسمى ToMRemed باعتبارها تقنية تساعد على تطوير القدرة على معالجة الحالات الذهنية. وفي سياق متصل اقترحت دراسة ساشس Sachs وآخرين (2012) برنامجاً يستهدف تدريب القدرة على التعرف على الانفعالات الوجهية (Training of affect recognition). وهي نفس الغاية التي يسعى إليها البرنامج المسمى GAIA (Gaudelus et Frank, 2012).

وبالموازاة مع برامج التربية المعرفية التي تستهدف قدرات ووظائف بعينها، صيغت برامج تدخلية ترمي إلى التدريب المتزامن لعدد من الوظائف الذهنية، وذلك بهدف تيسير دمج الأطفال والمراهقين ذوي اضطرابات في النمو (انظر مثلاً: Doyen et al., 2020). وسواء تعلق الأمر ببرامج خاصة أو عامة، فالغاية تظل هي تأهيل الموارد المعرفية للمتعلم في وضعية إعاقة، وتيسير السبل الضامنة لتحقيق الاكتسابات الأساسية والاندماج المطلوب في الحياة المدرسية.

إن التقدمات التي حصلت على مستوى المقاربات البيداغوجية ومختلف طرائق التدريس وأنماطه انبنت في جزء كبير منها كمحصلة للتطورات التي عرفتتها النظريات السيكومعرفية، خصوصاً ما يرتبط منها بالنظرة إلى الطفل وإلى المبادئ الموجهة لنمو معارفه وأشكال انتظامها وطرق اشتغالها. وقد كان من نتائج هذه التقدمات تغير جذري في نظرنا للمتعلم ولدوره في سيروية بناء المعارف والتعلم. وهو الأمر الذي اقتضى ضرورة الوعي بقدرات المتعلمين مهما اختلفت وضعياتهم، وبالتالي إعادة النظر في الأدوار الكلاسيكية للمدرسة. لذلك لا بد من الإقرار أنه وفي سياق بناء وتنفيذ برامج التربية المعرفية لفائدة المتعلمين في وضعية إعاقة لا يجب أن نغفل عن فكرة أساسية مؤداها أن المتعلم لا يأتي للمدرسة وهو كالكوء الفارغ الذي تعمل البرامج التعليمية على ملئه بالمعلومات والمعارف، فهو مزود بأفكار ومعتقدات ساذجة تؤثر على سيروية تحصيله المدرسي (Vosniadou et al., 2001: 392)، في خباش (2015)، ومن ثم يتعين استكشاف هذه المعارف ومنح المتعلم الفرصة للتعبير عنها، ثم العمل بعد ذلك على تدعيمها واستثمارها في مسار بناء الاكتسابات وفق منهجية تتوافق وخصوصيات كل متعلم على حدة. ولتحقيق

ذلك، يتعين على هذه المنهجية التدخلية ذات المرجعية السيكو عصبية وشبه الطبية أن تدمج جميع الفاعلين في العملية التعليمية التعلمية، وأن تتساوق مع مساهماتهم المختلفة التي ترمي إلى تحقيق نفس الغاية المتمثلة في إقرار أسس ومبادئ المدرسة الدامجة.

خاتمة:

يمثل ضمان استفادة المتعلمين في وضعية إعاقة من حقهم في التعلم والاكساب وبالتالي إرساء أسس المدرسة الدامجة المنصفة والمواطنة، رهاناً يقتضي الجمع بين توفير الضمانات القانونية التي بإمكانها أن تيسر ولوجهم للخدمات التربوية والتعليمية من جهة، ومدّهم بالأدوات الضرورية لتحقيق الاستفادة اللازمة. بمعنى العمل تبعاً لما يقرُّ به أحرشوا (2015) ببيداغوجيا تعددية مبنية على برامج للمساعدة المعرفية، قوامها دعم المتعلم إذا فشل، ومساعدته على مراقبة وتضيق مختلف استراتيجياته المعرفية وتكييفها مع خصوصيات الميادين والوضعيات والمشاكل التربوية. ومن ثم فالترية المعرفية جعلتنا ننتبه إلى أن المشاكل التي تحول دون تحقيق التعلم ليست مرتبطة فقط بالمتعلم، وإنما لها علاقة باختيار البرامج المناسبة، وبقدرة المدرس على تطبيقها بشكل إبداعي وتقييمها وفق أسلوب علمي (علوي، 2015).

إن القول بضرورة تجويد مدرسة اليوم في بنياتها وفضاءاتها وبرامجها ونظم اشتغالها والمشرفين على تدبيرها من أجل الاستجابة لرهان توفير تعليم دامج ومنصف يتماشى مع حاجيات جميع المتعلمين على اختلاف أطيافهم، ويضمن لهم فرص الاستفادة والتفاعل الإيجابي مع البرامج التربوية والمضامين التعليمية، لا بد أن ينطلق من فهم حقيقي لميكانزمات النمو والتعلم، ولل فروق الفردية القائمة بين المتعلمين، ثم لخصوصيات المتعلمين في وضعية إعاقة وحاجاتهم الأساسية في شتى المجالات.

لا بد أن نشير أخيراً إلى أن تنزيل هذه الدعامات الرامية لإرساء معالم تربية دامجة تستند على معطيات علمية توفر تشخيصات دقيقة وتقييمات موضوعية وبرامج تدخلية مواكبة، يجب أن ينطلق بالضرورة من مقارنة تشاركية تتيح انفتاح المهتمين بالشأن التربوي على الأطر الطبية وشبه الطبية المتخصصة. وهو المبدأ الذي تؤكد المعطيات التي تضمّنها التقرير الموضوعاتي الذي أصدره المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي حول «تقييم نموذج تربية الأطفال في وضعية إعاقة في المغرب: نحو تربية دامجة» (2019)؛ ذلك أن تنزيل مبادئ التربية الدامجة تواجهه تحديات كثيرة من ضمنها ضعف جودة الفحص والكشف وغياب التشخيص الدقيق لصعوبات المتدربين في وضعية إعاقة ثم التقييم الشامل لحاجياتهم الأساسية.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- أحرشواو، الغالي (2015). *الكفاءات المعرفية لدى الطفل: من التقويم والتشخيص إلى التنظير والنمذجة*. منشورات مختبر الأبحاث والدراسات النفسية والاجتماعية. فاس.
- أحرشواو، الغالي (2017). *التربية المعرفية وسيكولوجية الإرشاد في العالم العربي*. المجلة العربية لعلم النفس العدد 3. ص: 07 - 23. فاس.
- أفرار، علي (2021). *التعليم والمردودية مقارنة سيكومعرفية*. مؤسسة باحثون للدراسات والأبحاث والنشر. فاس.
- الباديدي، التهامي (2020). *الذاكرة الإنسانية في قضايا البنية والاشتغال*. ص: 11 - 67، في: الباديدي والقدام (تقديم وتنسيق) (2020): *مجالات ونماذج الاشتغال المعرفي نحو رؤى متداخلة لعلم النفس المعرفي*. مؤسسة باحثون للدراسات والأبحاث والنشر. فاس.
- الخصالي، سعيد (2017). *الإعاقة والتربية: نحو استراتيجيات دمج تلاميذ ذوي القدرات المختلفة*. المجلة المغربية. عدد مزدوج 7 / 8. المغرب.
- القدام، محمد (2020). *الوظائف التنفيذية وسيرورات معالجة المعلومات*. ص: 69 - 126، في: الباديدي والقدام (تقديم وتنسيق) (2020): *مجالات ونماذج الاشتغال المعرفي نحو رؤى متداخلة لعلم النفس المعرفي*. مؤسسة باحثون للدراسات والأبحاث والنشر. فاس.
- الشرادي، كوثر (2020). *الميتا معرفية وعلاقتها بالأداء المعرفي للتلاميذ أثناء حل المسائل الرياضية*. ص: 159 - 202، في: الباديدي والقدام (تقديم وتنسيق) (2020): *مجالات ونماذج الاشتغال المعرفي نحو رؤى متداخلة لعلم النفس المعرفي*. مؤسسة باحثون للدراسات والأبحاث والنشر. فاس.
- الزعيمي، أحمد. وعلي الحسن، محمد (2014). *مؤثرات البيئة المدرسية الدامجة وعلاقتها باتجاهات المعلمين نحو دمج التلاميذ المعوقين*. مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية. المجلد 36، العدد 6.
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي (2019). *تقييم نموذج تربية الأطفال في وضعية إعاقة في المغرب نحو تربية دامجة*. تقرير موضوعاتي.
- خباش، هشام (2015). *الدماغ، الذهن والتعلم مقارنة معرفية دروس وتطبيقات*. منشورات مركز نقد وتنوير.
- خباش، هشام (2004). *نحو منظور تعددي لنمو المعارف واشتغالها*. مجلة الطفولة العربية، المجلد السادس، العدد 21. ص: 36-58.

داودي، محمد. وابن الطاهر، التجاني (2016). التأهيل المعرفي وجودة الحياة الأسرية لذوي صعوبات التعلم في مرحلة الطفولة المبكرة. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 27. ص: 641-649.

علوي، إسماعيل (2015). التربية المعرفية والتعلم المعرفي الأسس النظرية والإمكانات التطبيقية. ص: 71 - 92، في: بوعناني وزغبوش وعلوي وشاكيري (2015): التربية المعرفية والاستراتيجيات التعليمية، من رصد كفايات التعلم معرفيًا إلى أجرأتها ديداكتيكًا. الدار البيضاء: منشورات صدى التضامن، مطبعة دار النشر المغربية.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

- Baron-Cohen, S., Leslie, A., Frith., U. (1985). Does The autistic child have a «theory of mind?». Cognition, 21 (1), 37- 46.
- Bazin, N., Roux, P., Passerieux, C. (2018). ToMRemed (remédiation de la théorie de l'esprit). Traité de Réhabilitation psychosociale, 612 -619. DOI: 10.1016/B978- 2- 29475915- 4- 00063-3
- Bertoux, M. (2020). Comment évaluer la cognition sociale. Correspondances en Médecine Cognition et Vieillesse, 3 (1), 2- 4.
- Chevignard, M., Roy, A., Krasny-Pacini, A. (2013). Actualités sur le bilan et la prise en charge des troubles des fonctions exécutives chez l'enfant. Annals of Physical and Rehabilitation Medicine, 56, e296. doi:10.1016/j.rehab.2013.07.
- Corbin, L., Moissenet, A., & Camos, V. (2012). Fonctionnement de la mémoire de travail chez des enfants présentant des difficultés scolaires. Développements, 11, 5 - 12.
- Collette, F. (2004). Exploration des fonctions exécutives par imagerie cérébrale. In: Meulemans, T., Collette, F., & Van der Linden, M. (eds.), Neuropsychologie des fonctions exécutives, 25-51. Marseille: Solal.
- Deforge H. (2011). Prise en charge des troubles attentionnels et exécutifs chez l'enfant La remédiation cognitive : pratiques et perspectives. Développements. 5-20.
- Dehaene, S. (2007). Les neurones de la lecture. Paris : Odile Jacob.
- Delahunty, A., Morice, R., & Frost, B. (1993). Specific cognitive flexibility rehabilitation in Schizophrenia. Psychological Medicine, 23, 221 - 227.
- Doyen, C., Renou, S., Burnouf, I., Baron, T., Amado, I., Launay, C., & Kaye, K. (2020). La remédiation cognitive pour l'inclusion des enfants et des adolescents avec troubles du neurodéveloppement et/ou émotionnels. Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence, 68, 196-201.

- Duval, J., Coyette, F., Seron, X. (2007). Rééducation neuropsychologique de l'administrateur central de la mémoire de travail : présentation d'un programme multifactoriel. *La Lettre du Psychiatre*, 3 (7).
- Fassoti, J. & Spikman, J. (2004). Prise en charge des troubles exécutifs. In T. Meulemans, F. Collette & M. Van der Linden (Eds.). *Neuropsychologie des fonctions exécutives* (pp. 155 - 163). Marseille : Solal.
- Gaudelus, B., Franck, N. (2012). Troubles du traitement des informations faciales. Le programme Gaïa. In: *Remédiation Cognitive*. Paris: Elsevier Masson. p. 169–81.
- Godefroy, O., Roussel-Pierronne, M., Routier, A., Dupuy-Sonntag, D. (2004). Etude neuropsychologique des fonctions exécutives. In T. Meulemans, F. Collette & M. Van der Linden (Eds.), *Neuropsychologie des fonctions exécutives* (pp. 11 - 24). Marseille, France: Solal.
- Maire, J., Michel, G., Galera, C., Bioulac, S., Bouvard, M. (2013). La reconnaissance des émotions faciales des enfants atteints de trouble déficitnde l'attention/ hyperactivité. *European Psychiatry*, 28 (8), 65. doi:10.1016/j.eurpsy.2013.09.171
- Moritz S, Woodward, TS. (2007). Metacognitive training in schizophrenia: from basic research to knowledge translation and intervention. *Curr Opin Psychiatry* ; 20 : 619 - 25.
- Noël, M., Bastin, L., Schneider, J., Pottelle, D. (2007). Rééducation neuropsychologique des troubles de l'attention et de l'inhibition chez l'enfant. In: *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*, Vol. 93, p. 156 - 162 <http://hdl.handle.net/2078.1/76379>.
- Palmese, C. A., & Raskin, S. A. (2000). The rehabilitation of attention in individuals with mild 955 traumatic brain injury, using the APT-II programme. *Brain Injury*, 14, 535–548. doi:10.1080/026990500120448.
- Potvin, P., & Borst, G. (2018). Executive functions and academic learning. *Neuroeducation*, 5(2), 4243-. DOI: <https://doi.org/10.24046/neuroed.20180502.42>.
- Quertaimont, L. (2012). Mise en place d'un protocole de rééducation de la mémoire de travail chez un patient aphasique sévère : les effets sur le langage oral et la communication. *Sciences cognitives*. dumas-00728544.
- Rivard, C., Dentz, A., Romo, L., Parent, V., Guay, M.C., Gauthier, B. (2020). Suivi à long terme des effets d'un entraînement de la mémoire de travail (Cogmed) auprès d'enfants présentant un TDA/H. *Neuropsychiatrie de l'Eenfance et de l'Adolescence*, 68, 2938-. doi:10.1016/j.neurenf.2019.11.001.

- Roy, A., Lodenos, V., Fournet, N., Le Gall, D., & Roulin, J. (2017). Le syndrome dysexécutif chez l'enfant : entre avancées scientifiques et questionnements. ANAE: Approche Neuropsychologique Des Apprentissages Chez l'Enfant, 29(146), 27–38
- Sachs, G., Winklbaaur, B., Jagsch, R., et al. (2012). Training of affect recognition (TAR) in schizophrenia- impact on functional outcome. Schizophr Res. 138 (2- 3) : 26 - 7 .
- Saglier, C. (2019). Création en établissement médico-social d'un programme d'entraînement à la reconnaissance des émotions faciales chez l'adulte TSA avec retard mental : une étude pilote. Journal de Thérapie Comportementale et Cognitive, 29 (1), 40 - 48. DOI : 10.1016/j.jtcc.2018.09.003
- Sedjari, S., El-Mir, M. (2021). Entrainement de la mémoire de travail dans le Trouble du spectre de l'autisme, Arab Jornal of Psychology, 6 (1), 28- 44.
- Tamm, L., Hughes, C., Ames, L., Pikering, J., Silver, C. H., Stavinoha, P., ..., Emslie, G. (2010). Attention training for schoolaged children with ADHD: Results of an open trial. Journal of Attention Disorders, 14 (1), 86 - 94.
- Vallat-Azouvi, C., et Le Bornec, G. (2013). Rééducation-réadaptation des troubles de la mémoire après lésions cérébrales acquises non dégénératives chez l'adulte : état de la question. Revue de la neuropsychologie, 5(4), 281 - 292.
- Wells, A. (1990). Panic disorder in association with relaxation induced anxiety: an attentional training approach to treatment. Behavior Therapy, 21(3), 273–280.

دعوة إلى الباحثين العرب للمشاركة في المرحلة الثالثة من مشروع مبارك العبد الله المبارك الصباح للدراستات 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 الإقليمية.
- 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 التزاماً كاملاً بما جاء في خطة الدراسة التي تمت الموافقة عليها.
- يلتزم الباحث بتقديم تقارير مرحلية عن كيفية سير الدراسة.
- لا تقبل 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 الإبراهيم

رئيس مجلس الإدارة

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

ص.ب: 23928 الصفاة

الرمز البريدي: 13100 - دولة الكويت

تلفون: 24748250 / 24748479

فاكس: 24749381

البريد الإلكتروني: haa49@ksaac.org.kw

تمثيلات الإعاقة في قصص الأطفال:

نحو تعزيز الوعي بثقافة فهم وتقبل الأطفال ذوي الإعاقة ودمجهم مع أطفال المجتمع

أ. بتول أحمد خميس

باحثة في أدب الأطفال - دولة الكويت

يعد أدب الطفل أداةً للتعبير الإبداعي ووسيلة فاعلة في بناء شخصية الطفل وتنمية خياله، وتعزيز قيمه وسلوكه. حيث يُعرّف بأنه ذلك النتاج الأدبي والفني الذي ينسجم مع حاجات الطفل النفسية والعقلية، ويُعنى بإثارة خياله وتوسيع مداركه، عبر مواصفات فنية تناسب المرحلة العمرية المستهدفة (حسن، 2021).

ويستهدف أدب الطفل إثارة خياله، وتنمية لغته، وتعزيز مفاهيمه، وتوسيع مداركه، وهو يشمل طيفاً واسعاً من الأشكال، منها القصص، والأناشيد، والمسرحيات، والشعر، بل وحتى الوسائط الحديثة كأفلام الرسوم المتحركة والكتب التفاعلية الرقمية، ومن بين أشكال أدب الطفل، تُعد القصص من أبرز أعمدته، لما لها من أثر عميق في تشكيل وعي الطفل، وبناء منظومته القيمية والمعرفية، وتنقسم القصص الموجهة للأطفال إلى أنواع متعددة، من أبرزها: القصص الواقعية، القصص الخيالية، القصص التعليمية، القصص الدينية، القصص الاجتماعية، قصص الخيال العلمي، والحكايات الشعبية، وغيرها (نجيب، 2000).

وفي السنوات الأخيرة، شهد مجال أدب الطفل تطوراً لافتاً في استيعاب الموضوعات المرتبطة بذوي الاحتياجات الخاصة، حيث بدأ عدد متزايد من المؤلفين يهتم بتقديم سرديات حساسة وأكثر تمثيلاً لهذه الفئة، مما ساعد على تصدّر أعمال أدبية تتناول ذوي الإعاقة في المكتبات الأكاديمية (Wright, 2025)، وقدّمت تلك القصص ذوي الإعاقة باعتبارها شخصيات محورية تمثل هذه الفئة، أو عبر تسليط الضوء على قضاياهم ومشكلاتهم بأسلوب قصصي تربوي هادف.

أدب الطفل والإعاقة.. المفهوم والبدائيات

يُعد مصطلح أدب الطفل والإعاقة حديثاً نسبياً سواء في العالم العربي أو الغربي، مع أن السبق كان لأدب الطفل الغربي في تناول الأفراد من ذوي الإعاقة في قصص الأطفال وحكاياتهم، وانطلقت البدائيات الأولى للقصص التي تضمّن شخصيات من ذوي الإعاقة من عالم الحكايات الشعبية كقصص الكابتن هوك، وأحدب نوتردام، والسحرة المشوّهين وهي من ضمن حكايات الأخوين جريم الشعبية. أما الأدب الشعبي العربي فهناك عدة عناوين مثل «نصيف نصيفان» و«حبة العدس» و«عقلة الأصبع». ومن الناحية التاريخية كان مؤلفو القصص يُدرجون شخصيات ذات إعاقة في قصصهم لسببين رئيسيين: الأول تُستخدم الإعاقة لتمثيل الصفات الداخلية، أما السبب الثاني فيستخدم مؤلفو القصص شخصيات ذات إعاقة كمحفز لتغيير شخصية أخرى والتعامل مع مخاوفهم الداخلية (خميس، 2019). ثم بدأت مرحلة جديدة للكتابة عن ذوي الإعاقة من خلال سيرة الأعلام من ذوي الهمم «كهلين كيلر، طه حسين، لويس برايل، أبي العلاء المعري». لتكون تلك السير رسائل نجاح، تُسهم في بناء شخصية الطفل والناشئ من الداخل، وترسخ قيم الإصرار، والعزيمة، والإرادة،

ضمن قالب أدبي مؤثر وجذاب، الذي قُدِّمَ معظمه في العالم العربي لفئة الناشئة بشكل خاص. وتظل هذه الإصدارات مستمدة من التراث أو الشخصيات البارزة من ذوي الإعاقة إلى أن صدرت في عام 1985 قصة بعنوان «حارس النبع» (الحسيني، 1985) عن دار الفتى العربي التي سجلت -حسب علمنا- الإصدار الأول للأطفال من خيال المؤلف تتضمن شخصية من ذوي الإعاقة، يليها إصدار عن الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية بعنوان «أبو حذبة في الغابة» (خليفة، 1987) لتتوالى بعدها الإصدارات من مختلف دور النشر العربية.

وعندما نقف قليلاً لصياغة تعريف مناسب لمصطلح أدب الطفل والإعاقة، فإننا نواجه اتجاهين من الآراء؛ الأول يميل لتقديم كتابات قصصية للأفراد لذوي الاحتياجات الخاصة، بحيث تشتمل على خصائص تتوافق مع احتياجات الأفراد من ذوي الإعاقة، أما الرأي الآخر يتجه لتقديم قصص للأطفال العاديين تُعرف من خلالها شخصيات وسمات وخصائص الأفراد من ذوي الإعاقة. مثل هذين الرأيين أثارا لدي الشغف لمزيد من البحث والقراءة لمجموعة من القصص الخاصة بذوي الاحتياجات الخاصة، والتي بلغ عددها ما يقارب 273 قصة مؤلفة من ناشرين وكتاب عرب أو مترجمة للعربية والمذكورة لدى موقع arabicstorypedia.com. كان نتاج هذه القراءات والبحث أن معظم ما صدر من قصص يتماشى مع الاتجاه الثاني، والتي تضمنت شخصيات من ذوي الإعاقة، وذلك لتعريف الطفل العادي بصفات وسمات تلك الفئات الخاصة، أو لتقديم محاولات نبيلة في تعزيز تقبل ودمج الأفراد من ذوي الإعاقة في المجتمع.

أما الاتجاه الأول، والخاص بالكتابة لذوي الاحتياجات الخاصة فإنه لم ينل العناية الكافية من الكتاب العرب، سوى بعض العناوين مُعظمها قُدِّمَ لفئة الإعاقة البصرية، حيث صدرت بعض القصص المطبوعة بلغة برايل. مثل هذه القصص، تم نشرها من قبل هيئات مختصة بذوي الإعاقة البصرية مثل مؤسسة كلمات (Kalimat Foundation, 2023) عبر مبادرة «Ara» المختصة بإنتاج كتب للأطفال ذوي الإعاقة البصرية. أما دور النشر العربية فلم تلتفت لهذا الأمر إلا مؤخراً، حيث نشرت دار الحداثك عدة قصص بلغة برايل كقصة «أصوات الفصول» وقصة «ما هو شكلي» وقصة «يدي» التي دمجت بين الكتابة النصية العربية وكتابة برايل، وبعض القصص الأخرى مثل قصة «رائحة الألوان» (الجعفر، 2004) وقصة «كتاب أسود» (كوتن، فاريا، 2011) الذي صدر عن دار كلمات، وهو كتاب عن الألوان ورائحتها وملمسها والمشاعر التي تبثها في النفس، كتاب يُعرِّفُ الألوان عبر كل الحواس ماعدا حاسة البصر، والنص مكتوب باللغة العربية ولغة برايل، وأدرجت البروزات في الرسوم ضمن القصة أداة تعبيرية، تُساعد الطفل على التفاعل الحسي مع النص وفهم دلالاته بطريقة ملموسة.

أما ما يتعلق بالقصص التعريفية والمتضمنة شخصيات من ذوي الاحتياجات الخاصة التي بلغت ما يقارب (273) قصة -بحدود الوجود بين يدي- نتساءل هنا هل حققت القصصُ الغاية والهدف في تعريف فئة ذوي الاحتياجات الخاصة، وتعزيز قبول الأفراد ودمجهم في المجتمع؟

حين تتضمن القصة شخصية من ذوي الإعاقة بحيث يكون أحد محاورها الرئيسة أو الفرعية فلا بد من رسالة يرغب الكاتب في إيصالها، كما أنه يرمي لعرض قضية إنسانية يضعها أمام القارئ والمجتمع، لتأييد الأفكار ونقاشها، أو لتعزيز قيمة للقارئ، ولفت نظره إلى قضية ذات أهمية (عباس، 2020).

وعلى هذا الأساس أوجدت عدة محاور ومجالات يستند إليها الكاتب لتحديد مسار الكتابة بشكل أفضل وتحرير نص أسمي، كما أن هذه العناصر تُعيننا في تحليل العمل وتقييمه. ولا شك أن انبثاق تلك المحاور من ثقافة المجتمع نحو ذوي الإعاقة له الأثر الفاعل في سد الثغرات، وخلق جسر الوعي، والتقبل من قبل الأطفال العاديين تجاه الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. وقد تشكلت المحاور على النحو التالي حسب ما أشارت إليه (خميس، 2019):

- 1 - الشخصية، يتطلب وصفها الدقة والواقعية والإيجابية، وتجنب الصور النمطية، والابتعاد عن اللغة التمييزية، وتصوير نقاط القوة والقدرات، والتركيز على جوانب التشابه لا الاختلاف.
- 2 - التفاعلات الاجتماعية، وتشمل صور ذوي الإعاقة في العلاقات الاجتماعية، والدمج في البيئات المختلفة، والمساهمات الإيجابية في المجتمع، وتعزيز القبول، والاحترام، والتعاطف والابتعاد عن الشفقة.
- 3 - الممارسات المجتمعية والأنشطة، كالمهن والمواهب والإنتاجية الفعالة في المجتمع.

وقد عالجت القصص المحاور الثلاثة المشار إليها بشكل واضح ومتكرر، غير أن التساؤل الجوهرى الذي يبرز في هذا السياق هو: إلى أي مدى نجحت هذه القصص في تحقيق الهدف المنشود؟ وهل يعدّ مجرد تناول هذه المحاور ضمن السرد القصصي كافياً لتحقيق التأثير المطلوب، أم أن هناك حاجة إلى توظيفها ضمن قواعد تدعيمها وتعزيز من فاعليتها لتحقيق نتائج أعمق وأكثر تأثيراً؟ ويبقى التساؤل هنا: متى تكون المحاور الثلاثة المشار إليها ذات فاعلية حقيقية تؤهلها لتحقيق الغرض الأسمى المرجو منها لتعزيز الوعي، وتقبل الأطفال ذوي الإعاقة ودمجهم ضمن البيئات التربوية والاجتماعية المختلفة.

المعرفة والوعي: المفارقة في أدب الإعاقة الطفولي

تُعرف المعاجم العربية كلمة المعرفة على أنها العلم بالشيء وإدراك الشيء على حقيقته؛ أي بمعنى اكتساب المعلومات أو الحقائق عن شيء ما عن طريق التعلم أو التجربة، بينما جاءت كلمة الوعي بمعنى الفهم وإدراك الشيء إدراكاً داخلياً عميقاً، وفي علم النفس شعور الكائن الحي بما في نفسه وما يحيط به (المعجم العربي المعاصر. ب ت).

السرد المعرفي والإعاقة: بين نقل المعرفة وصناعة الوعي الاجتماعي

رغم أن القصص التي اعتمدت على تقديم الشخصيات ذوي الإعاقة من الناحية التعريفية والمعرفية فقط تسهم في تبسيط المفاهيم، وتعريف الطفل بأنواع الإعاقات وشرح خصائصها وأسبابها، فإن هذا التناول، رغم أهميته، غالباً ما يبقى على مستوى التلقي العقلي المجرد دون أن يلامس البعد الإنساني أو العاطفي. ونلاحظ ذلك جلياً في النص القصصي. فغالباً تنعدم الحبكة والمواقف المؤثرة والتشويق مما يفقد القصة القيمة الأساسية في التأثير وتعزيز الوعي الحقيقي بالفئات من ذوي الإعاقة، ومثال على ذلك قصة «أنا مميز» (الغوث، 2014) من سلسلة أطفال مميزون، إصدار دار المؤلف للنشر والتوزيع، التي استهلكت القصة بعبارته «أهلاً يا أصدقاء.. اسمي وليد، أنا طفل مثلكم، ولكنني ولدت بحالة خاصة اسمها الشلل الدماغي» يستكمل وليد تعريف نفسه بشرح حالته الصحية بعبارته: «وهي إصابة حصلت لي عندما كنت جنيماً في بطن أمي، حيث حصل لي ضمور في المخ» ويستأنف الحديث بشرح مفهوم الشلل الدماغي وتأثيره على العضلات والحركة والنطق، والحاجة لمساعدة الآخرين له وطرائق علاجه. أما قصة «كن صديقي» (الغوث، 2014) فيُعرف ماهر نفسه بعبارته «ولدت بمتلازمة داون، ربما لا تعرفون متلازمة داون لكنني سأخبركم عنها» ليتابع الحديث عن المشكلات الصحية كالصعوبة في النطق، ومشكلات القلب وصعوبات التنفس، والعلاجات التي يتلقاها.

نلاحظ من القصص السابقة، البعد الإنساني في أدب الأطفال، لذا لا يكفي أن نقدّم الإعاقة معلومةً بيولوجية أو وصفاً لحالة جسدية أو عقلية؛ لأن الاقتصار على المعرفة المعلوماتية مثل تصنيف الإعاقات أو شرح أسبابها قد يحوّل الشخصيات ذات الإعاقة إلى موضوعات للشرح، بدلاً من أن يُنظر إليهم باعتبارهم أشخاصاً كاملين يعيشون تجارب معقدة ومليئة

بالمشاعر والتحديات. هذا النوع من السرد، رغم أنه يُثري الحصيلة المعرفية للطفل، يخلو غالباً من التجربة الإنسانية، وبالتالي لا يحقق هدف التربية المتمثلة ببعض القيم، مثل التعاطف، والتقبل، والاحترام، وهذا ما أشار إليه (-Roshini & Rajasek, 2022). (aran, 2022).

من الوعي إلى الاندماج: نحو فهم إنساني يُعزز الشمول الحقيقي للأطفال ذوي الإعاقة

أما القصص التي تركز على تعزيز الوعي، فهي تقدّم شخصيات ذوي الإعاقة داخل مواقف حياتية تلامس مشاعر الطفل وتضعه في تماس وجداني مع الآخر المختلف. هذه القصص تنقل تجربة الإعاقة من كونها «معلومة عن الآخر» إلى «إحساس بالآخر»، ما يفتح المجال لنمو الوعي الأخلاقي والاجتماعي. فهي لا تُظهر الشخصيات ضحايا أو أبطالاً خارقين، بل أفراداً فاعلين يملكون صوتاً، ويحاولون التكيف، ويواجهون تحديات ولهم قدرات، ويعيشون لحظات فرح وألم مثل سائر الناس، مما يساهم في بناء تصور أكثر شمولاً وإنسانية.

ومنذ تطبيق القانون الذي أُصدر في تاريخ 29 نوفمبر عام 1975 في الولايات المتحدة الأمريكية، الذي ينص على دمج الأطفال ذوي الإعاقة في البيئات التربوية وفي فصول الأطفال من غير ذوي الإعاقة، بدأ التطبيق الفعلي لبرامج الدمج، سواء في الفصول الدراسية، أو في البيئات المجتمعية الأخرى (Prater, 1999). ومن هنا تبرز الحاجة الملحة إلى إنتاج قصص تُعزز الوعي وتُرسّخ الفهم الإنساني لقضايا الإعاقة. إذ يُسهم هذا النوع من السرد في تهيئة بيئة أكثر تقبلاً وأماناً، واحتواءً للأفراد من ذوي الإعاقة، مما يجعل من القصة وسيلة فاعلة لدعم ثقافة الدمج وتحقيق أهدافها التربوية والاجتماعية. مثل ذلك الأمر أدى إلى توجهات إيجابية ملحوظة من قبل المؤلفين في كتاباتهم لقصص الأطفال تجاه الأفراد من ذوي الإعاقة.

ومن بين المحاولات التي تتفاوت بين الإخفاق والنجاح، يبرز التحدي الذي يواجهه الكتاب بوضوح في عدد من القصص التي استطاعت، برؤى ناضجة وأسلوب واع، أن تحقق الغاية الأسمى في إيصال المعنى بعمق وفاعلية.

نماذج سردية ناجحة: تنوع الإعاقة وتنوع الرؤية

يُشير مفهوم الدمج إلى «كسر الحاجز الاجتماعي بين الطفل المعوّق وأقرانهم غير المعوّقين من خلال مشاركة الأطفال المعوّقين مع الأطفال غير المعوّقين في الخدمات والأنشطة المدرسية والرياضية والاجتماعية نفسها مما يؤدي إلى زيادة التفاعل الاجتماعي بينهم» (عبد الحليم، 2016)، وذلك من شأنه الإسهام في تعزيز قدرتهم على بناء العلاقات كالصداقة.

وتصدرت قضية الدمج في القصص بشكل ملحوظ، وتنوعت بيئات الدمج كالبيئة المدرسية، والمنزلية (من خلال زيارة الأقارب والجيران والأصدقاء)، والأماكن العامة كالحداائق والأسواق. ويعد الدمج من القضايا ذات الصدارة والأهمية في تعزيز العلاقة بين الأطفال المعوّقين وتقبلهم من قبل الآخرين مما يدعم ثقة النفس الذاتية للطفل، كما تُسهم صور الدمج في تقليل الفوارق الاجتماعية بينهم، وتكوين صداقات بين الطفل المعوّق والأطفال الآخرين؛ مما يقلل من الشعور بالعزلة والانعطاء (خيس، 2019).

وفي سياق ما سبق، نستعرض مجموعة مختارة من القصص التي تناولت أنواعاً مختلفة من الإعاقات، وقدمت نماذج ناجحة للسرد الهادف، محققة الهدف من المفهوم السابق، حيث استطاعت أن تنقل تجربة الإعاقة بعمق إنساني، بعيداً عن التمييز، معززة بذلك قيم التقبل والوعي لدى القارئ.

دور بسيط ورسالة عميقة: أنموذج واقعي لدمج الأطفال ذوي الإعاقة الحركية

تُبرز قصة «نزار هو الحكم» (خورشيد، 2016) للكاتب جيكار خورشيد أنموذجاً إيجابياً وبسيطاً لممارسات الدمج، من خلال تصوير موقفٍ واقعيٍّ يُراعى فيه الجانبُ الإنساني والعاطفي لطفل من ذوي الإعاقة الحركية، دون تعقيدٍ في الحل أو افتعال في الموقف. نزار، وهو طفل يستخدم الكرسي المتحرك للتنقل، يصطحب صديقه إلى الملعب، حيث ينقسم الأولاد إلى فريقين للعب كرة القدم، لكن نزار يُترك في البداية دون أن يُختار ضمن أي من الفريقين، وهنا يتدخل صديقه بإصرار مؤثر قائلاً: «صديقي نزار يجب أن يشاركنا اللعب أيضاً»، هذا الموقف العفوي يثير تساؤل الأطفال: «لكنه لا يستطيع الركض أو ركل الكرة»، ليقترحوا في النهاية، وبمبادرة ذاتية، أن يكون نزار هو الحكم.

تمثل هذه القصة أنموذجاً ملهماً لدمج الأطفال ذوي الإعاقة بطريقة طبيعية وغير متكلفة، تُعزز مشاعر القبول والانتماء دون أن يشعر الطفل بأي نقص أو تمييز، بل تعكس رسالة ضمنية عميقة مفادها أن المشاركة لا تعني بالضرورة الأداء البدني، وإنما الوجود الفعّال في التفاعل الاجتماعي. فدور نزار كحكم لم يكن دوراً ثانوياً، بل منحت مكانة محورية، تؤكد أن الأشخاص ذوي الإعاقة ليسوا بحاجة دائمة للمساعدة أو الشفقة، بل يحتاجون إلى بيئة تتيح لهم أن يكونوا شركاء فاعلين على قدم المساواة.

عدنان لا يحب قصتي: سرديّة تُعيد تشكيل نظرنا للفهم والمشاركة

في مشهد دافئ يجمع بين أبناء الجيران، جلس عدنان مع أقرانه ليستمع إلى القصص التي ترويها نور، غير أن انسحابه المفاجئ من الحلقة أثار حيرة نور ودفعها للتساؤل: «تري، هل لم تعجبه القصة؟» هذه الفرضية بقيت قائمة إلى أن انكشف السبب الحقيقي: عدنان لم يكن يرتدي سماعته الطبية في ذلك الوقت. وما إن ارتداها، حتى عاد وانضم إليهم بحماسة، مشاركاً في الاستماع والاستمتاع بالحكايات.

تميزت قصة «عدنان لا يحب قصتي» (عبد الصاحب، 2013) بذكاء في البناء السردية، حيث لم يتم تقديم عدنان منذ البداية على أنه طفل من ذوي الإعاقة السمعية، بل عضواً طبيعياً من المحيط الاجتماعي، مشاركاً في النشاط دون أي إشارة فورية لاختلافه. هذا الاختيار السردية أبعَد القارئ عن التفسير السهل للموقف، مما أثار فضوله ودفعه للتساؤل: لماذا غادر عدنان؟ ليأتي الجواب لاحقاً بطريقة إنسانية وغير مباشرة، وجزءاً من التفاعل اليومي.

إن عودة عدنان للمشاركة بعد ارتداء السماعة جاءت موقّعة بجملة تحمل عمقاً وجداناً ومعنوياً، «منذ ذلك اليوم، كلما جاء عدنان لزيارتنا، يسرع إلى المكتبة، يأخذ إحدى القصص، ويطلب أن أحكيها له»، هذه العبارة تُوجّه رسالة مؤثرة حول أهمية تمكين الأطفال من ذوي الإعاقة، وتعزيز مفهوم الدمج القائم على الفهم والوعي، لا على الشفقة أو التمييز.

تفوق ذوي الإعاقة البصرية من خلال الحواس وتعزيز التفاعل مع الآخرين

تتمتع حواس الأشخاص من ذوي الإعاقة البصرية بقدرة فريدة على إدراك العالم من حولهم، وهي قدرة لا تعوّض فقط فقدان البصر، بل تمنحهم أحياناً تفوقاً نوعياً على المبصرين. فهم لا يكتفون بالتكيف، بل يبدعون في التعايش والاستقلال دون الحاجة الدائمة لمساعدة الآخرين. هذا المفهوم يُجسّد بذكاء في قصة «المشجع الرائع» (الخطاب، 2009) للكاتبة سناء الخطاب إصدار دار المنهل، حيث تتابع الطفل وليداً وهو يجلس بجانب ضياء لمشاهدة مباراة وتشجيع كل منهما فريقه. اعتمد ضياء، الكفيف، على تعليقات وليد وانفعالاته خلال المباراة، دون أن يُفصح عن إعاقته. ولم يدرك وليد أن صديقه لا

يُبصر إلا في نهاية اللقاء، حين أمسك ضياء بعصاه البيضاء المخصّصة لذوي الإعاقة البصرية. ورغم هذا الاكتشاف، واصل الطفلان طريقهما إلى المنزل دون أن يشعر وليد أن صديقه يفتقر إلى شيء، وكأن ضياء يرى الطريق بعينه لا بعصاه.

وفي قصة أخرى لا تقل إلهاماً، «أختي ترى بالرائحة» للكاتب علي عاشور إصدار دار الحدائق (الجعفر، 2014)، نتعرف على الطفلة فاطمة، التي تفوقت على أقرانها في تمييز الأشياء باستخدام حاسة الشم فقط. فهي تعرف الفرق بين الخبز الأسمر والأبيض، وتميّز الأشخاص من حولها، وتعرف متى ينضج الرز دون النظر إليه، بل وتتفوق في لعبة «اعرفها وكلها» باستخراج لون الفاكهة من رائحتها فقط. لا تكتفي القصة بعرض قدراتها الاستثنائية، بل تنتقل بنا إلى مشهد تفاعلي يجعل أفراد العائلة والأصدقاء يخوضون تجربة حواس فاطمة، مما يوسع دوائر التفاعل من عالم المبصرين إلى عالم ذوي الإعاقة البصرية، ويعزز فهمهم أعمق لقدراتهم.

تشكل القصتان معاً أنموذجاً سردياً راقياً يعيد تشكيل الصورة النمطية حول الإعاقة البصرية، ويظهر أن التميز قد لا يكون فيما نراه، بل فيما نحسّه ونقدّره.

من العزلة إلى التفاعل: التوحد في أدب الطفل

يُعد الانعزال وصعوبة التواصل الاجتماعي من أبرز التحديات التي يواجهها الأطفال ذوو اضطراب التوحد (الجلامة، 2017). ومن هنا تأتي أهمية القصة في تسليط الضوء على طبيعة هذا الاضطراب، وتقديم تصورات إيجابية لكيفية التفاعل مع هذه الحالات الخاصة. في هذا السياق، تبرز قصة «أخي التوأم لا يشبهي» (اللواتي، 2020) للكاتبة فاطمة اللواتي من إصدار دار مياسين للنشر أنموذجاً سردياً يعكس فهمًا عميقاً لسلوك الطفل التوحدي. فقد حرصت الكاتبة على تقديم أفعال مقابلة لكل سلوك صادر عن الطفل، مما يعزز فهم القارئ الصغير لهذه السلوكيات. فعلى سبيل المثال، عندما يرفض الطفل احتضان والدته، تبادر الأم إلى احتضانه، في إشارة إلى احتوائها له رغم اختلافه. هذا النوع من المعالجة السردية لا يُسهّم فقط في تقبّل السلوكيات المفاجئة التي قد تصدر عن الطفل التوحدي، بل يزود القارئ أيضاً بأدوات لفهم هذه السلوكيات والتفاعل معها بشكل واعي وإيجابي.

صعوبات التعلم، فرط الحركة، واضطرابات النطق: إضافة أدبية في أدب الطفل والإعاقة

لم يُغفل أدب الطفل معالجة قضايا فرط الحركة والنشاط الزائد، وصعوبات التعلم، واضطرابات النطق بوصفها أنماطاً من الإعاقات النمائية، بل شهدت السنوات الأخيرة ازدياداً ملحوظاً في تناول هذه الفئات ضمن النصوص الموجهة للأطفال. ومن الملاحظ أن عدداً من الكتاب اختاروا الابتعاد عن تصوير الشخصيات ذات الإعاقة في إطارها الإنساني المباشر، واتجهوا إلى تجسيدها عبر كائنات غير بشرية، مثل الطيور أو الحيوانات، وهو خيار جمالي وسردي أتاح مزيداً من التنوع في تقديم الفكرة، وسهّل على الطفل القارئ تقبّلها وفهمها من خلال رمزية مبسّطة وعالم تخيلي مألوف.

وقد برز هذا التوجّه في قصة «مطبخ لذيذ» (القرف، 2019) للكاتبة ريم صالح، الصادرة عن دار «و» للنشر، حيث تتجسد الإعاقة في شخصية بومة تحلم بافتتاح مطعم يقدم وصفاتها الخاصة. إلا أن البومة تعاني من صعوبة في الكتابة، ما يجعل قوائم الطعام غير مفهومة للزبائن. وهنا يأتي دور الأب الذي يدعمها بابتكار طريقة جديدة لكتابة القائمة بخط مبتكر، مما يؤدي إلى نجاح المطعم وإقبال الناس عليه. وتنتهي القصة بلقطة لزبائن من البشر، في إشارة ذكية ترمز إلى الاندماج الإيجابي والتفاعل البشري مع أصحاب صعوبات التعلم، وتعزيز مفهوم الدمج المجتمعي، وتُفوق ذوي صعوبات التعلم في مجالات أخرى.

أما في قصة «ابتسم للصورة» (القرف، 2019) للكاتبة ذاتها ومن دار النشر نفسها، فيُطرح اضطراب فرط النشاط ضمن سياق سرديٍّ مَرَح، حيث تسعى الطيور لالتقاط صورة جماعية، لكن طائر الطنان، الذي يعاني من فرط الحركة، لا يستطيع الثبات، فتتغير ملامح الصورة مع كل لقطة. إلا أن هذه التغيرات لم تكن مزعجة، بل أضفت على الصور جمالاً خاصاً، ما يعكس رسالةً ضمنية مفادها أن الاختلاف يمكن أن يكون مصدرًا للجمال، وأن قبول الحركة الزائدة جزء من قبول الطفل كما هو، دون تدمير أو انتقاص.

وتأتي قصة «بلبل ليس ككل البلابل» (الدرعاوي، 2021) للكاتبة نجوى الدرعاوي، الصادرة عن دار الحدائق، لتتناول اضطراب التأثأة من خلال شخصية بلبل يحاول الغناء في حفل تخرجه، لكنه يتراجع خجلاً من اضطرابه. وبمساعدة طائر البومة، يستعيد البلبل ثقته بنفسه ويصعد للغناء، ورغم تكرار بعض الأصوات، يحظى بتشجيع الجمهور وتصفيقه، في مشهد يُظهر الأثر الإيجابي للدمج والتفاعل المجتمعي في تعزيز ثقة ذوي الإعاقة بأنفسهم، ويغرس في القارئ الصغير وعياً بأهمية دوره في دعم الآخرين وتقدير اختلافاتهم.

صُورٌ من الدمج المجتمعي والتفاعلات الاجتماعية في قصص متلازمة داون

تصدرت قضية الدمج في القصص المتضمنة شخصيات متلازمة داون بشكل ملحوظ، ويُعدّ الدمج والتقبل من القضايا ذات الصدارة والأهمية لدى فئة متلازمة داون، وذلك لطبيعة الحالة التي تتسم بالخصائص الجسمية بشكل عام وسمات الوجه بشكل خاص إضافةً إلى الانخفاض في القدرات العقلية، مما تطلب تقديم قصص تعزز الثقة الذاتية لطفل داون وتقبله من قبل الآخرين، وتسهم في نمو اتجاهات إيجابية نحوه، وذلك يسهم في تقليل الفوارق الاجتماعية بينهم، وتكوين صداقات بين طفل داون والأطفال الآخرين.

وهناك بعض القصص تُظهر الصورة الإيجابية في الدمج، كقصة «حدودها السماء» (أبوسعد، 2020) للكاتبة هالة أبو سعد، من إصدار دار جامعة حمد بن خليفة للنشر، التي أظهرت وبوضوح السعادة والابتسامة أثناء تجمع الأصدقاء «رزان» و«أنجي» والفتاة «سما» التي تعاني من متلازمة داون. ذات الأمر نجده في قصة من إصدار دار أصالة بعنوان «صديقان وأرجوحة» (دسوقي، 2015) حيث يقضي الطفل الوقت باللعب في الحديقة مع ابن جاره المصاب بمتلازمة داون، وكذلك قصة «بوطة قشقة حليب فريز» (غندور، 2018) للكاتبة نهلة غندور حيث تمضي الطفلة وقتها باللعب مع مجموعة من الأصدقاء.

إلا أن صور الدمج في قصص داون خاصة لا تخلو من المواقف السلبية كالتنمر والاستهزاء أو الاعتداء اللفظي والجسدي. كما ذكرت (خيس، 2019) حيث يعدّ الاعتداء اللفظي أكثر صور المواقف السلبية تجاه الأفراد ذوي متلازمة داون، ومن أمثلة ذلك العبارات التالية: (سخر منها الجميع، يتهايمسون عليه بكلمات ساخرة، ينادونه بأسماء مزعجة كالغبي، متخلف عقلياً، مخلوق فضائي، يردد العبيط أمين)، أما عبارات الاعتداء البدني فقد تم ذكرها بالنص، وأكدتها الصور والرسوم، كعبارات (يدفعه الأطفال على الأرض، فعادوا بملاحقته وإيذائه، يقذفونه بالحجارة، كانوا قساة). كما نجد صوراً سلبية أخرى للدمج كالخجل من الإعاقة، حيث يشعر مالك بالخجل من أخيه المصاب بمتلازمة داون في قصة «ماذا قررت يا مالك؟» (شبابي، 2011) ولذلك يحاول إخفاءه في حفل عيد الميلاد لتفادي الإحراج من تصرفاته.

والجدير بالذكر أن جميع القصص في نهايتها تعالج المواقف السلبية تجاه الأفراد من متلازمة داون بعد التعرف على خصائص المَعَوَّق وفهم طبيعة إعاقته. ونسأل هنا: هل يُطلَب من الكاتب تضمين القصة رسائل سلبية في السياق والرسوم لتصحيح التوجهات نحو الأفراد من متلازمة داون؟!

ومن خلال النماذج السابقة لفئة متلازمة داون نجد أن القصص تروِّج لمفهوم الإدماج إلا أنها في الواقع لا تروِّج لهذه الفكرة بشكل صحيح.

منقوشة مريم: تكامل النص القصصي لفئة متلازمة داون

«منقوشة مريم» (محيدي، 2013) قصة للكاتبة نبيهة المحيدلي من إصدار دار الحدائق. تعشق مريم المنقوشة، وتطهوها بصلصات وإضافات مختلفة، تُظهر لنا القصة يد الطفلة وهي تقوم بالعجن وتجهيز المنقوشة، لتظهر لنا قوتها واستطاعتها في أداء العمل، مع تقديم بعض العون من قبل والدتها، لتُعدَّ الوجبة وتستضيف أبناء الجيران في نهاية القصة والمشاركة في تناولها معاً.

يتم سرد قصة «منقوشة مريم» بتسلسل، وتبيان مراحل طهو المنقوشة، دون أن تُظهر القصة ورسوماتها وجه الطفلة وصورتها، إنما كان تركيز الهدف على إظهار جانب قدرة أصحاب هذه الإعاقة على العمل وحدهم مع التوجيهات، وأنهم يتمتعون ببعض القوة الجسمية والمتمثلة في يد البطلة، التي تم تصويرها فوتوغرافيا في القصة، حتى يتم تبيان السمات الخاصة لأيدي الأفراد من متلازمة داون، وبذلك استطاعت الكاتبة إلغاء الصورة النمطية حول عجز الأفراد من متلازمة داون، من غير ذكر مصطلح المتلازمة أو صفاتهم أو احتياجاتهم، بل اكتفت في ختام القصة ببيان التفاعل الاجتماعي الإيجابي وذلك بوجود أطفال الجيران مع الطفلة مريم لتناول المنقوشة اللذيذة، وبدلاً من الاستعانة برسوم لتوضيح شخصية مريم، فقد تم وضع صورة حقيقية لطفلة من متلازمة داون، وبذلك تجنبت الإشكالية في عدم عدالة الرسوم في توضيح ملامح الوجه الحقيقي لأفراد متلازمة داون.

بعد هذا العرض للقصص التي تضمنت أسلوب المعرفة والوعي بالدمج نجد المفارقة العميقة في أن القصص التي تكتفي بالمعرفة قد ترسخ دون قصد الصور النمطية، وذلك من خلال السرد المعلوماتي المباشر للحالة، مما يُفضي إلى تغليب نظرة الشفقة أو الإيحاء بالتمييز، بدلاً من تعزيز الفهم الإنساني العميق أو التفاعل الوجداني المتوازن. في حين أن القصص التي تعتمد على مواقف تُفَعِّل الوعي تنجح غالباً في زعزعة تلك الصور النمطية، وتقدم نماذج أكثر واقعية وإنسانية. وعليه، فإن أدب الأطفال، حين يتجاوز التوصيف المعرفي إلى الوعي من خلال تمثيل الموقف، لا يكتفي بتعليم الطفل «ما الإعاقة؟» بل يساعده على التساؤل: «كيف يمكنني أن أكون إنساناً أكثر وعياً بمن يختلف عني؟»

وبناءً على ذلك فمن سبل تحقيق وعي أكثر شمولية بين الأطفال من الفئات المختلفة لا بد من تحقيق مفهوم الإدماج الثقافي الذي عرّفه الجعفر «بالقدر المشترك من المطبوعات الثقافية التي يقرأها أفراد المجتمع جميعاً لا فرق في ذلك بين ذوي الاحتياجات الخاصة أو غيرهم». (الجعفر، 2016)، وقد قدّم الجعفر نموذجاً قصصياً للإدماج الثقافي يعدّ الأول من نوعه في المجتمع العربي بعنوان «رائحة الألوان» (الجعفر، 2004)، استخدم فيه الكاتب عدة لغات تمثلت في اللغة المكتوبة، ولغة برايل، ولغة الإشارة، ورموز الماكثون.

في هذه القصة، خاطب المؤلف الأطفال من ذوي الإعاقات المختلفة كالإعاقة البصرية، والسمعية، والإعاقة الذهنية، بالإضافة إلى أن الطفل العادي يستطيع قراءتها، وتكون المحصلة في نهاية الأمر تحقيق الإدماج الثقافي بين الأطفال من ذوي الإعاقة وأقرانهم الآخرين.

مفهوم ذوي الاحتياجات الخاصة

ويبقى هناك تساؤل مهم: هل وضحت قراءة الطفل للقصص المختلفة الخاصة بذوي الإعاقة، وبتناولها المتنوع، خصائصهم وسماتهم، وحاجاتهم والوعيَ بدمجهم بالمعنى الحقيقي للمفهوم العام لذوي الاحتياجات الخاصة؟

تغيرات المجتمع المتسارعة بمفاهيمه وقيمه تحتاج منا خلق جيل أكثر وعياً بالمعنى الشامل والعام لمفهوم ذوي الاحتياجات الخاصة، دون نعتهم بالصفة والسلوك، بل جعلهم من نسيج المجتمع، وفئة لا تختلف عن الآخرين بالحقوق والواجبات، أما الاختلاف فيكمن فقط في الحاجات الخاصة لكل فرد. هذا المفهوم يحتاج نصاً يرسم في ذهن القارئ، ويُخطّ معاني واقعية ومتنوعة من حياتنا بشكل عام.

وقد وضّحت ذلك المعنى الكاتبة أمل فرح في قصة «سارة البيروميا» (فرح، 2015) من إصدار دار شجرة. فسّر هذا النصّ المعنى العام لذوي الاحتياجات الخاصة، ليس من مدخل الإعاقة ذاتها، ولكن عبر استخدام تقنية رصد المختلف فينا بالنسبة للآخر، ورصد التشابه بيننا وبين الآخر، ليس من ناحية الجنس البشري فقط، بل في الكائنات الحية كلها. فكل فرد في الأسرة له احتياجات خاصة، والسمكة الذهبية للزينة لها احتياجات خاصة، ونبات البيروميا كذلك يحتاج لعناية خاصة، والمولود الجديد المصاب بمتلازمة داون في القصة له احتياجات خاصة. لينتقل المفهوم ويتدرج من العام إلى الخاص دون تمييز أو إشارة مباشرة لفئة بذاتها. مثل ذلك المعنى يساعد في تعزيز العلاقة بين الطفل العادي والآخر من ذوي الاحتياجات الخاصة، ويساعد على الفهم والتقبل والاندماج بوعي أعمق.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- أبو سعد، هالة (2020). *حدودها السماء*. قطر: دار جامعة حمد بن خليفة للنشر.
- الجعفر، علي عاشور (2004). *رائحة الألوان*. الكويت: ستي جراف.
- الجعفر، علي عاشور (2014). *أختي ترى بالرائحة*. لبنان: دار الحدائق.
- الجعفر، علي عاشور (2021). *عدالة الصورة في قصص الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة*. الكويت: الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية.
- الجلامدة، فوزية عبد الله (2017). *توعية أفراد المجتمع بذوي الإعاقة*. الأردن: دار المسيرة.
- حسن، جعفر (2021). *رحلة أدب الأطفال*. مجلة القافلة (نوفمبر - ديسمبر).
- الحسيني، زين العابدين (1985). *حارسة النبع*. لبنان: دار الفتى العربي.
- الخطاب، سناء (2009). *المشجع الرائع*. الأردن: دار المنهل.
- خليفة، ربا (1987). *أبو حذبة في الغابة*. الكويت: جمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية.
- خميس، بتول (2019). *صورة الطفل المعاق ذهنياً في قصص الأطفال والناشئة: دراسة تحليل محتوى (رسالة ماجستير غير منشورة)*. جامعة الخليج العربي، البحرين.
- خورشيد، جيکار. *نزار هو الحكم*. الإمارات العربية المتحدة: دار ربيع.

- الدرعاوي، نجوى. *بلبل ليس ككل البلابل*. لبنان: دار الحداثق.
- دسوقي، لينة (2015). *صديقان وأرجوحة*. بيروت: دار أصالة.
- شبابي، سناء (2011). *ماذا قررت يا مالك*. بيروت: دار مكتبة المعارف.
- عباس، عبد الحليم عباس (2020). *تعزيز صورة الأطفال في أدب الطفل: دراسة تحليلية لدور الأدب في تعزيز المواطنة لدى ذوي الاحتياجات الخاصة وتحفيز انخراطهم*. مجلة الجامعة العربية المفتوحة (الأردن)، 8 (1)، 44-64.
- عبد الحليم، نجلاء فتحي (2016). *الكفاءة الاجتماعية لذوي الإعاقة العقلية بين العزل والدمج*. الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.
- عبد الصاحب، لمياء (2013). *عدنان لا يحب قصتي*. لبنان: دار الحداثق.
- غندور نهلة (2018). *بوطة قشطة حليب فريز*. الأردن: دار الياسمين.
- الغوث، منال، عبد العزيز (2014). *كن صديقي*. الرياض: دار المؤلف.
- الغوث، منال، عبد العزيز (2014). *أنا مميز*. الرياض: دار المؤلف.
- فرح، أمل (2015). *سارة البيروميا*. الرياض: دار شجرة للنشر.
- القرف، ريم صالح (2019). *مطبخ لذيذ*. الإمارات العربية المتحدة: دار (و) للنشر والخدمات التعليمية.
- القرف، ريم صالح (2019). *ابتسم للصورة*. الإمارات العربية المتحدة: دار (و) للنشر والخدمات التعليمية.
- كوتن، مينا، فاريما، روزانا (2011). *كتاب الألوان الأسود*. الإمارات العربية المتحدة: كلمات للنشر والتوزيع.
- اللواتي، فاطمة أنور (2020). *أخي التوأم لا يشبهني «التوحد» الولايات المتحدة الأمريكية: مياسين للنشر*.
- المعجم العربي المعاصر (ب.ت.). «معرفة». <https://www.almaany.com/ar/dict/ar-ar/> /معرفة
- محيدي، نبيهة (2013). *منقوشة مريم*. بيروت: دار الحداثق.
- نجيب، أحمد (2000). *القصة في أدب الطفل*. بيروت: دار الحداثق.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

- Kalimat Foundation. (2023). From advancing literacy to accessible formats: Bridging together children and books. Ara programme report. Kalimat Foundation.
- Prater, M.A. (1999). Characterization of mental retardation in children's and adolescent literature. Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities. 34(4), 418431-.
- Roshini, R., & Rajasekaran, V. (2022). More Than an Invalid: A Comparative Study Addressing Disability Portrayal in Children's Fiction. Theory and Practice in Language Studies, 12(3).
- Wright, E. S. (2025). Disability Perspective in Children's Literature: A Case Study. Endnotes: The Journal of the New Members Round Table. American Library Association.



الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

مجلة الطفولة العربية

قسمة اشتراك

الدول الأخرى

دول مجلس التعاون

داخل الكويت

البيان

2 دولار أمريكي	1 د.ك	1 د.ك	ثمن العدد للفرد
15 دولار أمريكي	4 د.ك	3 د.ك	الاشتراك السنوي للفرد
60 دولار أمريكي	15 د.ك	15 د.ك	الاشتراك السنوي للمؤسسات

☐

تجديد اشتراك

☐

الرجاء وضع علامة ✓ في حالة رغبتكم في: 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

